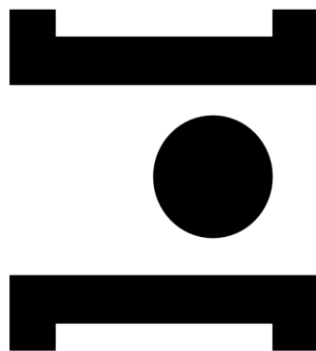


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Relatório de Estágio**

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

**Beatriz Maria Figueiredo Antunes**

**Orientação:**

**Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes**

abril, 2024

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry

## **Agradecimentos**

À minha mãe e ao meu pai, por tudo. Ser-vos-ei eternamente grata. Ao meu irmão, por ser uma fonte de inspiração. Aos meus sobrinhos Daniel e Lourenço, que me aconchegam o coração quando mais necessito.

À minha restante família, pelo incentivo constante e pelo carinho.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria João Cardona, pela disponibilidade e pelo apoio. Um bem haja.

Aos/Às docentes da Escola Superior de Educação de Santarém, pelas partilhas ao longo dos cinco anos.

Aos/Às docentes cooperantes e respetivos/as grupos/turmas, por me acolherem nas suas salas, permitindo-me senti-las também como minhas.

Às amizades que levo comigo, em especial à Mafalda Marques, à Sara Soares, à Ana Patrícia Lameiras e à Catarina Marques, amigas de todas as horas. Agradeço-vos por caminharem junto a mim.

Às amigas de longa data, Ana Rei e Anisha Rajapakse, por estarem sempre presentes, independentemente da distância.

À avó Laurentina “Tina”, à avó Deolinda e ao avô Ramiro, pelas inesquecíveis memórias de infância. Guardo-vos no coração, com saudade.

A todos/as, o meu sincero obrigada!

### **Acrónimos/Siglas**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAEPSE – Plano de Ação Estratégica de Promoção do Sucesso Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

## **Resumo**

### Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente Relatório de Estágio surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta o percurso efetuado nos estágios realizados e o trabalho de pesquisa desenvolvido paralelamente. As Práticas de Ensino Supervisionadas em creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico constituíram-se como oportunidades de aprendizagem fundamentais e de desenvolvimento do pensamento crítico relativamente ao meu futuro desempenho profissional. A necessidade de estudar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico emergiu dos contextos de estágio. Efetuou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas a 4 docentes – 2 profissionais da Educação Pré-Escolar e 2 profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico –, com o intuito de compreender o processo de transição através da sua perceção. Escutámos, também, 13 crianças, para uma melhor compreensão dos fatores que favorecem e/ou afetam a transição entre o jardim de infância e a escola. O exercício investigativo revelou a necessidade de “cuidar das transições” (Vasconcelos, 2007, p. 45), evitando, deste modo, percursos educativos desarticulados e sem continuidade.

**Palavras-chave:** Transição; Articulação curricular; Continuidade educativa

**Abstract***Transition between Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education*

*This Internship Report arose within the scope of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and presents the path taken in the internships carried out and the research work developed in parallel. The Supervised Teaching Practices in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education were fundamental learning opportunities and towards the development of critical thinking regarding my future professional performance. The need to study the transition between Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education emerged from the internship contexts. A qualitative research was carried out, and semi-structured interviews were conducted with 4 teachers – 2 Pre-School Education professionals and 2 professionals from the 1st Cycle of Basic Education – to understand the transition process through their perception. We also listened to 13 children for a better understanding of the factors that favour and/or affect the transition between kindergarten and school. The investigative exercise revealed the need to "take care of transitions" (Vasconcelos, 2007, p. 45), thus avoiding disjointed and uncontinuous educational paths.*

**Key-words:** *Transition; Curricular articulation; Educational continuity*

## **Índice**

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>ii</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>v</b>
<b>Lista de Figuras .....</b>	<b>viii</b>
<b>Lista de Tabelas.....</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 2.º Ano.....</b>	<b>22</b>
<b>4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 3.º e 4.º Anos.....</b>	<b>31</b>
<b>5. Percurso de Desenvolvimento Profissional .....</b>	<b>39</b>
<b>Parte II – Exercício Investigativo .....</b>	<b>43</b>
<b>1. Enquadramento Teórico.....</b>	<b>43</b>
<b>1.1. Transição, articulação curricular e continuidade educativa: definição de conceitos .....</b>	<b>43</b>
<b>1.2. A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico .....</b>	<b>47</b>
<b>2. Estudo Realizado.....</b>	<b>51</b>
<b>2.1. Questão orientadora e objetivos .....</b>	<b>51</b>
<b>2.2. Contextos e participantes .....</b>	<b>51</b>
<b>2.3. Metodologia de recolha e análise de dados .....</b>	<b>54</b>
<b>2.4. Apresentação e análise dos resultados.....</b>	<b>56</b>
<b>2.4.1. Alunos do 1.º CEB .....</b>	<b>57</b>
<b>2.5.2. Educadoras de infância e p---rofessores do 1.º CEB .....</b>	<b>59</b>
<b>2.6. Considerações finais.....</b>	<b>66</b>
<b>Parte III – Reflexão Final.....</b>	<b>70</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>72</b>
<b>Legislação Consultada.....</b>	<b>77</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>78</b>
<b>Anexo I – Pedido de consentimento para captação de imagem .....</b>	<b>78</b>
<b>Anexo II – Guião de entrevista aos alunos do 1.º CEB .....</b>	<b>79</b>
<b>Anexo III – Guiões de entrevista aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB.....</b>	<b>81</b>

<b>Anexo IV – Pedido de consentimento para realização de entrevistas.....</b>	<b>91</b>
<b>Anexo V – Transcrições das entrevistas aos alunos do 1.º CEB.....</b>	<b>92</b>
<b>Anexo VI – Transcrições das entrevistas às educadoras de infância e aos professores do 1.º CEB.....</b>	<b>98</b>
<b>Anexo VII – Tabelas de análise de conteúdo.....</b>	<b>113</b>

## **Lista de Figuras**

<b>Figura 1</b> – Atividade “Tapete sensorial” .....	<b>11</b>
<b>Figura 2</b> – Atividade “Pintura com bolotas” .....	<b>12</b>
<b>Figura 3</b> – Atividade “Construção do planeta <i>Norgus Bluey H-135</i> ” .....	<b>21</b>
<b>Figura 4</b> – Atividade “O labirinto” (exemplo) .....	<b>29</b>
<b>Figura 5</b> – Atividade “Vamos escrever!” (exemplos) .....	<b>30</b>
<b>Figura 6</b> – Atividade “Pintura do banco” .....	<b>37</b>
<b>Figura 7</b> – Atividade “Construção dos jogos” .....	<b>38</b>

## **Lista de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> – Rotina diária (Sala 1 ano) .....	<b>9</b>
<b>Tabela 2</b> – Rotina diária (Sala 1) .....	<b>18</b>
<b>Tabela 3</b> – Estrutura de um dia comum da turma do 2.º ano .....	<b>27</b>
<b>Tabela 4</b> – Estrutura de um dia comum da turma do 3.º e 4.º anos .....	<b>35</b>
<b>Tabela 5</b> – Caracterização dos entrevistados – Alunos/as .....	<b>53</b>
<b>Tabela 6</b> – Caracterização dos entrevistados – Docentes .....	<b>53</b>

## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular “Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II”, que integra o 2.º Semestre do 2.º Ano do Plano de Estudos do curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Despacho n.º 10055/2015). Possui a finalidade de descrever as reflexões geradas ao longo do percurso efetuado no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas como estudante do Mestrado, bem apresentar o exercício investigativo realizado.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na formação inicial de educadores de infância e professores constitui-se como uma oportunidade para recorrer aos conhecimentos teóricos, e transformá-los em conhecimentos profissionais, passíveis de serem mobilizados na prática educativa (Formosinho, 2001, citado por Jesus, 2011). A experiência nos diferentes contextos, nomeadamente creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), torna-se enriquecida pelos contributos dos/as grupos/turmas, dos elementos da equipa educativa (particularmente do/a docente cooperante) e do/a docente supervisor/a – estes últimos pelo incentivo ao pensamento crítico e reflexão face a situações observadas ou experienciadas, às competências desenvolvidas e às práticas implementadas.

O exercício investigativo emergiu das observações em contexto de prática educativa e visou aprofundar a questão-problema “Como se processa a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Procedeu-se com um estudo de natureza qualitativa, através da condução de entrevistas semiestruturadas a docentes da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º CEB, com o intuito de compreender as suas perceções, o modo de organização e as estratégias facilitadoras e condicionantes, em relação ao processo de transição. Entrevistámos, ainda, alunos do 1.º CEB, de modo a aferir as suas perceções face a ambos os níveis de ensino.

Organizámos o Relatório de Estágio dividindo-o em três partes:

- Parte I – Prática de Ensino Supervisionada, em que caracterizamos a instituição, o/a grupo/turma, o ambiente educativo de sala e o projeto de intervenção implementado correspondentes aos estágios na creche, no jardim de infância e no 1.º CEB, terminando com uma reflexão face ao percurso de desenvolvimento profissional;
- Parte II – Exercício Investigativo, na qual apresentamos o estudo realizado sobre a transição da EPE para o 1.º CEB. Partimos do

enquadramento teórico, que inclui a definição de conceitos como transição, articulação curricular e continuidade educativa, e o aprofundamento da problemática da transição entre os níveis de ensino envolvidos. Seguidamente, explicitamos as componentes do estudo, nomeadamente a questão orientadora e os objetivos, os contextos e participantes, a metodologia de recolha e análise de dados, o tipo de estudo, a apresentação e análise dos resultados e, por último, as considerações finais. As principais conclusões, resultantes da análise dos dados recolhidos por meio das entrevistas semiestruturadas, possibilitaram apreender que os alunos percecionam cada nível de ensino segundo as suas vivências e interesses, e que os docentes associam o processo de transição às competências das/os crianças/alunos, verificando-se pouca ou nenhuma organização e/ou planeamento do mesmo;

- Parte III – Reflexão Final, em que refletimos sobre a globalidade do trabalho apresentado neste Relatório.

## **Parte I – Prática de Ensino Supervisionada**

A primeira parte destina-se à caracterização das instituições onde decorreram as PES em creche, jardim de infância e 1.º CEB, bem como à respetiva caracterização do ambiente educativo, com foco no/na grupo/turma, no espaço e no tempo. Apresentamos, ainda, os projetos de intervenção implementados em cada contexto. Concluímos esta parte com uma autoavaliação referente ao percurso de aprendizagem efetuado no decorrer dos estágios.

### **1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

#### **Caracterização da instituição**

O estágio em contexto de creche, com duração de seis semanas (duas semanas de observação e quatro semanas de intervenção alternadas com o par pedagógico), decorreu entre 24 de novembro de 2021 e 28 de janeiro de 2022. Realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no distrito de Santarém. A resposta social abrangia as valências de creche e jardim de infância, distribuídas por diferentes Unidades.

A instituição apresentava como missão, segundo o Regulamento Interno (2020), o desenvolvimento da intervenção na área social, “através de respostas e serviços adequados às necessidades das pessoas da comunidade, promovendo o seu bem-estar e qualidade de vida.” (p. 4). O Projeto Educativo de Estabelecimento (2020/2025), com entrada em vigor em 2020 e uma duração de cinco anos, designava-se “Crescer com Todos” e visava valorizar o “desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, na busca permanente da verdade e da alegria de viver, favorecendo a maturação progressiva e harmoniosa da (...) identidade num projeto de vida a partir dos valores humanos, éticos e cristãos.” (p. 4).

O estabelecimento onde decorreu o estágio direcionava-se exclusivamente às valências de creche e jardim de infância, com horário de funcionamento entre as 7h30m e as 19h00m. Entre setembro e agosto do ano seguinte, encontravam-se a exercer funções nove educadoras de infância e 13 ajudantes de ação educativa, distribuídas pelas sete salas de creche e quatro salas de EPE.

#### **Caracterização do grupo**

O grupo da sala de 1 ano era composto por 14 crianças com idades compreendidas entre os 14 e os 24 meses (à data do término do estágio), sendo nove do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Todas as crianças eram de

nacionalidade portuguesa, no entanto, alguns encarregados de educação possuíam diferente nacionalidade. Não existiam, entre os elementos do grupo, crianças com indicação de problemas de saúde. Contudo, uma criança recebia acompanhamento médico por apresentar diminuição da força muscular ao nível dos membros inferiores.

Em termos gerais, os elementos do grupo demonstravam sentir-se bem e à vontade no espaço da sala, bem como perante a presença uns dos outros e dos adultos; as suas ações eram espontâneas, embora condicionadas; demonstravam sinais evidentes de vitalidade, especialmente no período intermédio da manhã e após a hora da sesta. Consideramos, ainda, que existia uma preocupação evidente face à satisfação das necessidades básicas, com especial foco no campo fisiológico, conforme estabelecido por Abraham Maslow em 1943. No decorrer das semanas de intervenção, o grupo envolveu-se na maioria das propostas dinamizadas, revelando sinais evidentes de concentração (ajustados à faixa etária em questão) e interesse.

Face ao grau de autonomia e iniciativa das crianças no decorrer dos momentos que constituíam a rotina diária, a sua dependência relativamente ao adulto era notória principalmente no momento da higiene, visto que todas usavam fralda. Nos momentos de refeição, por exemplo, apenas quatro crianças dependiam do adulto. Nas últimas semanas de estágio, contudo, era-lhes servido o prato principal com o respetivo talher, para que iniciassem o processo de apropriação do uso do mesmo. Por sua vez, no momento da sesta, aquando da chegada à sua cama, cada criança esperava que o adulto lhe retirasse os sapatos antes de se deitar. Como na situação anterior, nas semanas antecedentes ao término do estágio, as crianças eram incentivadas a retirar os próprios sapatos. Relativamente aos momentos de atividade livre e atividade dirigida, a espontaneidade e curiosidade das crianças eram condicionadas, conforme previamente referido. Nos momentos de atividade livre, os materiais lúdicos eram oferecidos e retirados consoante a vontade da educadora de infância e da ajudante de ação educativa, muitas vezes não sendo permitida uma verdadeira exploração dos mesmos. Nos momentos de atividade dirigida, a educadora de infância influenciava a ação das crianças conforme as suas necessidades.

Com o intuito de aprofundar a caracterização do grupo, iremos fazê-lo através de uma breve análise sobre as dimensões cognitiva, psicossocial e motora. No âmbito do desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget (1896-1980) defendia, por meio da sua teoria, que o modo de organização da atividade mental se constrói com base em estádios de desenvolvimento cognitivo distintos – sensório-motor (dos 0 aos 2

anos de idade), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos de idade), operatório concreto (dos 7 aos 12 anos de idade) e, por último, operatório formal (a partir dos 12 anos de idade) (Xavier & Nunes, 2015). As crianças do grupo da sala de 1 ano encontravam-se entre o primeiro e o segundo estágio. O estágio sensório-motor caracteriza-se por um desenvolvimento mental notório, essencial à evolução psíquica da criança. Esta integra novos objetivos nos seus esquemas de ação, envolvendo-se na exploração do meio envolvente (Xavier & Nunes, 2015). Ocorre uma diferenciação progressiva entre o eu da criança e o mundo exterior, desenvolvendo-se, assim, a consciência da permanência do objeto, por meio da “construção de categorias de espaço, causalidade e tempo.” (Xavier & Nunes, 2015, p. 21). Por sua vez, um número reduzido de crianças encontrava-se numa fase inicial do estágio pré-operatório. Este estágio caracteriza-se (entre outros aspetos não aplicáveis às crianças em questão) pela evolução “para um estado de maior atividade e participação.” (Xavier & Nunes, 2015, p. 21) e pela aquisição da linguagem, indutora de mudanças significativas no campo afetivo e do pensamento (Xavier & Nunes, 2015).

Em termos do desenvolvimento psicossocial, Erik Erikson (1902-1994) defendia, por intermédio da sua teoria, que a evolução ocorre em direção da formação da identidade, por meio de estádios distintos que o próprio intitulou de “oito idades do Homem” (Xavier & Nunes, 2015). A cada idade encontra-se associada a necessidade de resolução de uma ‘crise’, que contribui para a evolução do indivíduo e conseqüente procura pelo equilíbrio (Xavier & Nunes, 2015). As quatro primeiras idades – confiança básica *versus* desconfiança básica, autonomia *versus* vergonha e dúvida, iniciativa *versus* culpa e diligência *versus* inferioridade – referem-se à infância (Xavier & Nunes, 2015). As crianças que constituíam o grupo encontravam-se entre as duas primeiras idades referidas. A fase da confiança *versus* desconfiança caracteriza-se “por manifestações de confiança, que se traduzem em facilidade na alimentação, sono profundo assim como bom funcionamento intestinal.” (Borges, 1987, pp. 67-68), ou seja, a criança aprende a confiar através da segurança transmitida pelos cuidadores (Borges, 1987). Contrariamente, assiste-se a sinais de desconfiança quando não existe estabilidade nos cuidados prestados (Borges, 1987). Por sua vez, a fase da autonomia *versus* vergonha e dúvida caracteriza-se pela necessidade de autocontrolo e de aceitação do controlo dos outros. Em oposição, a vergonha surge quando ocorre repreensão (Xavier & Nunes, 2015).

Salientamos, contudo, que embora o referencial teórico tenha contribuído para uma compreensão mais aprofundada do grupo, a caracterização apresentada

possui um carácter genérico, sendo que existem diferenças no ritmo de desenvolvimento, dependendo de criança para criança. Neste sentido, filtrámos o conteúdo teórico consoante o contexto, não apresentando informação não aplicável ao grupo.<sup>1</sup>

Face ao desenvolvimento motor, apenas uma criança ainda não tinha adquirido a marcha, iniciando o gatinhar em janeiro. No decorrer das semanas de estágio, a educadora de infância e a ajudante de ação educativa ou o par pedagógico apoiaram a criança em questão com recurso a diferentes exercícios, com o intuito de estimular os músculos dos membros inferiores. Uma parte do grupo corria sem elevar os joelhos, saltava a dois pés sem grande dificuldade e pontapeava bolas, sem direção. Todas agarravam objetos pequenos com o indicador e o polegar e algumas lançavam bolas com uma mão, sem direção, enfiavam objetos pequenos em ranhuras pequenas, encaixavam peças de *Lego*, riscavam garatujas, empilhavam caixas e utilizavam talheres.

A interação da equipa educativa com os elementos do grupo restringia-se a momentos específicos, como as atividades dirigidas, as refeições e a higiene. Em situações originárias de *stress*, angústia e aflição notava-se que a ajudante de ação educativa desempenhava o papel de adulto de referência, pois as crianças procuravam-na, ao invés da educadora de infância. Entre as crianças, observámos interações iniciadas espontaneamente e desenvolvemos pequenas dinâmicas que promoveram a interação entre pares. Dentro da instituição não existia interação entre os diferentes grupos, devido às regras estabelecidas relacionadas com a pandemia da COVID-19. As interações da educadora de infância com as famílias estabelecia-se através de chamadas telefónicas e troca de mensagens através da aplicação *WhatsApp*.

## **Caracterização do ambiente educativo da sala**

### **Caracterização do espaço-materiais**

O espaço da sala, com uma amplitude média, era iluminado apenas por duas janelas pequenas, o que não permitia a entrada de muita luz natural, obrigando ao recurso a luz artificial, muitos dias, desde o início da manhã. Disponha de um ar condicionado, que mantinha uma temperatura amena no interior. A decoração das paredes, de cor neutra, era composta por trabalhos

---

<sup>1</sup> A nota em questão aplica-se às restantes caracterizações dos/as grupos/turmas, apresentadas no âmbito dos contextos de estágio seguintes.

manuais elaborados pela educadora de infância, existindo ainda um *placard* onde eram expostos outros trabalhos temáticos, realizados ao longo do ano letivo. Numa das paredes encontrava-se um espelho com vidro resistente, um dos poucos itens acessível e à altura das crianças. Distribuídos pela sala existiam, ainda, móveis destinados à arrumação de diversos materiais. Uma grande parte do chão encontrava-se coberta por um tapete almofadado.

A totalidade do espaço encontrava-se dividida em duas áreas distintas: uma área destinada às atividades das crianças, fossem dirigidas pela educadora de infância ou livres, assim como ao período da sesta e uma área correspondente ao fraldário. Os espaços encontravam-se separados por uma parede envidraçada.

Os materiais lúdicos, disponibilizados no momento de brincadeira livre, em termos de quantidade eram suficientes relativamente ao número de crianças usualmente presentes, contudo, a qualidade dos mesmos não era adequada. O plástico duro correspondia à componente principal da maioria dos brinquedos, provocando acidentes frequentes entre as crianças. O uso constante, ano após ano, originou material frágil, suscetível à quebra e desprovido de cor. Os brinquedos interativos não possuíam bateria/pilhas. À inadequação dos mesmos perante a faixa etária em questão, juntava-se o condicionamento da sua exploração pela educadora de infância ou pela ajudante de ação educativa, que selecionavam os brinquedos a disponibilizar e retiravam-nos quando os consideravam incómodos.

Determinados aspetos mencionados desviam-se dos pressupostos defendidos no âmbito da organização do espaço em contexto de creche – a sala de atividades deve assumir-se como “um espaço a ser povoado com pessoas, objetos, móveis e outros equipamentos que assumem cores distintas e facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” (Falco & Kok, 2008, citados por Lemos et al., 2015, p. 314) e, essencialmente, lhes atribui o papel de protagonistas, para que desenvolvam um sentido de autonomia e segurança perante o meio circundante, despertando-lhes interesse para a exploração (Zabalza, 1998, citado por Lemos et al., 2015).

A instituição possuía um espaço exterior relativamente amplo, coberto maioritariamente por cimento, com uma pequena zona de relva artificial. Existiam alguns equipamentos adequados à faixa etária das crianças da valência de jardim de infância, as únicas que o frequentavam.

### **Caracterização do tempo**

Constituindo-se a creche como a primeira experiência da criança num contexto não-familiar, podem emergir sentimentos de insegurança, ansiedade e *stress*, assim como medo. A rotina surge como um fator apaziguador desses sentimentos negativos – caracteriza-se pela sua componente repetitiva, traduzindo-se num sentimento de segurança para a criança, permitindo-lhe antecipar acontecimentos, tranquilizando-a na presença de um ambiente e pessoas desconhecidas (Cordeiro, 2012, citado por Eichmann, 2014). Apropriando-se da mesma, consoante o seu ritmo, as crianças desenvolvem a sua autoestima e autoconfiança, progredindo gradualmente no seu nível de autonomia (Portugal, 2011 citada por Mourinha, 2021).

A rotina diária do grupo organizava-se segundo a informação apresentada na Tabela 1. O acolhimento realizava-se na própria sala, sendo as crianças acompanhadas desde a receção até à porta por uma auxiliar de serviços gerais. Seguia-se o momento em grande grupo, que incluía o reforço da manhã, a canção do *bom dia* e outras canções e/ou a contação de uma história. Posteriormente, até ao momento da higiene que antecedia a hora de almoço, a educadora de infância implementava a atividade dirigida, ou o grupo brincava livremente. O almoço, assim como o lanche, eram servidos num refeitório comum a vários grupos. A sesta decorria durante um período de 2h30m, sendo o despertar geral induzido pelo acordar faseado dos elementos do grupo. O período após o lanche destinava-se à brincadeira livre e à preparação de cada criança para a saída.

<b>Tempo</b>	<b>Atividade(s)</b>
7h30m – 9h30m	Acolhimento na sala Brincadeira livre
9h30m – 10h00m	Arrumação da sala Reforço da manhã Momento em grande grupo
10h00m – 10h30m	Atividade dirigida Brincadeira livre*
10h30m – 11h00m	Arrumação da sala Higiene e preparação para o almoço Preparação da sala para a sesta

11h00m – 11h30m	Almoço
11h30m – 14h00m	Sesta
14h00m – 15h00m	Higiene e preparação para o lanche Arrumação da sala Brincadeira livre
15h00m – 15h30m	Lanche
15h30m – 19h00m	Brincadeira livre Higiene e preparação para a saída Saída

---

\*(Caso não fosse planificada uma atividade dirigida)

**Tabela 1** – Rotina diária (Sala 1 ano)

O Projeto Pedagógico de Sala, elaborado pela educadora de infância, continha a identificação e a caracterização dos elementos do grupo segundo parâmetros das áreas de desenvolvimento motor, cognitivo e pessoal e social – associado a cada área existia um conjunto de objetivos operacionais a desenvolver junto das crianças, orientadores das atividades sociopedagógicas. As metodologias e instrumentos de avaliação abrangiam a observação direta, os registos escritos, o preenchimento de grelhas de observação/avaliação, assim como a elaboração de relatórios para o Plano Individual da Criança. No decurso das duas semanas de observação, as atividades implementadas incidiram sobre a época festiva, verificando-se pouco envolvimento das crianças, frisando a educadora a necessidade de cumprir com os seus objetivos.

### **Projeto de intervenção**

O projeto implementado, intitulado “Vamos Explorar!”, surgiu da identificação da necessidade de diversificação das experiências e oportunidades de aprendizagem proporcionadas ao grupo. Baseou-se nos pressupostos enunciados no projeto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” de Christine Pascal e Tony Bertram, que atua como suporte à autoavaliação e conseqüente melhoria da qualidade das oportunidades de aprendizagem proporcionadas nos contextos direcionados para a primeira infância (Bertram & Pascal, 2009). Do projeto em questão emergem dez dimensões da qualidade, que “correspondem a fatores que foram considerados por (...) educadores de infância como tendo influência no seu trabalho.” (Bertram & Pascal, 2009, p. 36). Após uma análise detalhada dos

princípios inerentes a cada dimensão, optámos por focar-nos na dimensão designada “Currículo/Experiências de Aprendizagem” – esta centra-se “[na] diversidade e [no] equilíbrio das atividades de aprendizagem proporcionadas às crianças e [nas] oportunidades de aprendizagem que promovem.” (Bertram & Pascal, 2009, p. 37).

No âmbito do projeto implementado definimos como objetivo principal “Proporcionar experiências diversificadas com base nos interesses e características das crianças” e como objetivos específicos “Desenvolver atividades no âmbito das diferentes áreas de desenvolvimento” e “Promover uma aprendizagem ativa baseada no brincar”. Com o intuito de alcançar os objetivos traçados, delineámos um conjunto de estratégias gerais apoiadas no termo *andaimagem* ou *scaffolding*, ou seja, “certain kinds of support which learners receive in their interaction with parents, teachers, and other ‘mentors’ as they move towards new skills, concepts, or levels of understanding.” (Maybin et al., 1992, p. 21) – pretendia-se uma atuação na Zona de Desenvolvimento Próximo, conceito estabelecido por Lev Vygotsky (1896-1934), através da colocação de “andaimos” para que as crianças fossem capazes de adquirir e desenvolver novas competências. Enquadrado na rotina diária do grupo, e dando continuidade ao trabalho da educadora de infância, o projeto desenvolveu-se ao longo das semanas de intervenção.

Considerando o conjunto de atividades planificadas, que procurámos enquadrar numa sequência lógica, selecionámos duas para apresentar. A primeira atividade corresponde à exploração de um tapete sensorial. Para além de ser uma atividade apelativa e adequada à faixa etária em questão – visto encontrarem-se numa fase do desenvolvimento marcada pela necessidade de exploração, principalmente através do tato –, a ideia de construir o tapete surgiu após a apresentação de um livro que construímos de raiz, intitulado “Os Animais da Floresta”. Durante o primeiro momento de contação da história, as crianças demonstraram um grande fascínio pelo mesmo, assim como vontade em explorá-lo. Contudo, devido à sua fragilidade, assim como ao rácio de 14 crianças para um livro, optámos por construir um tapete com os diferentes materiais utilizados na construção do livro (certificámo-nos que estavam reunidas todas as condições de segurança, e de que o tapete apresentava um tamanho adequado, para que as crianças o pudessem explorar livremente). Assim que colocámos o tapete no chão, a maioria das crianças aproximou-se de imediato e começou a explorá-lo com as mãos, sentindo as diferentes texturas. Antes do início da atividade, retirámos os

sapatos a todos, mas deixámo-los ficar com as meias (caso quisessem andar sobre o tapete, mas evitando o arrefecimento dos pés). Contudo, uma criança surpreendeu-nos ao retirar autonomamente as meias, com o intuito de explorar as texturas com as mãos e os pés, simultaneamente – depressa, outras crianças seguiram o seu exemplo. Esta experiência destacou-se pela liberdade de exploração que proporcionou ao grupo, segundo os seus próprios termos.



**Figura 1** – Atividade “Tapete sensorial”

A segunda atividade correspondeu a pinturas com recurso a bolotas (elemento mencionado na história “Os Animais da Floresta”). Previamente, preparámos caixas onde colocámos, no fundo, folhas brancas com porções de tinta de várias cores nas extremidades – no centro, posicionámos algumas bolotas. Posteriormente, selámos as caixas com papel aderente, com o intuito de evitar que as bolotas saltassem para fora da caixa. O objetivo seria as crianças abanarem as caixas, para que as bolotas passassem pela tinta e criassem, assim, uma pintura. Todavia, assim que as crianças viram as bolotas no interior, o foco passou a ser agarrá-las. Porém, como as caixas estavam seladas, a maioria das crianças perdeu o interesse na atividade, enquanto outras demonstraram sinais de frustração. Conseguimos concluir a atividade com apenas duas crianças, que seguiram as instruções dadas e, no fim, contemplaram as pinturas. Um momento de reflexão permitiu concluir que a atividade não era adequada ao grupo, sendo necessário uma intervenção constante por parte do par pedagógico, o que não correspondia ao desejado. Possivelmente, se tivéssemos proporcionado um momento de exploração

livre das bolotas, ao invés de procurarmos atingir um determinado resultado, a experiência teria sido proveitosa e enriquecedora para todas as crianças.



**Figura 2** – Atividade “Pintura com bolotas”

Consideramos que o objetivo geral, assim como os objetivos específicos do projeto foram atingidos, verificando-se a aquisição de novas aprendizagens como, por exemplo, a capacidade para explorar o espaço e/ou diferentes materiais; capacidade de seguir instruções simples; capacidade de interação com outras crianças, entre outras. Como instrumentos de avaliação, que nos permitiram obter as conclusões anteriores, recorreremos à observação direta e registos escritos, a registos fotográficos e videográficos das evidências do trabalho das crianças<sup>2</sup>, assim como a reflexões semanais referentes às planificações elaboradas, nomeadamente ao grau de adequação das atividades propostas, às aprendizagens das crianças, efetuando, ainda, uma autoavaliação do desempenho. Divulgámos o projeto com os encarregados de educação através da partilha de fotografias e vídeos no grupo existente na aplicação *WhatsApp*.

---

<sup>2</sup> Solicitámos, previamente, o consentimento escrito dos encarregados de educação, encontrando-se o documento no anexo I (Anexo I) – nota aplicável aos restantes contextos de estágio).

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

### **Caracterização da instituição**

O estágio em contexto de jardim de infância, com duração de seis semanas (uma semana de observação e cinco semanas de intervenção alternadas com o par pedagógico), decorreu entre 2 de maio e 9 de junho de 2022. Realizou-se numa instituição pública pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém, composto pelas seguintes valências: EPE e 1.º CEB.

O Agrupamento apresentava como missão, segundo o Projeto Educativo (2017-2021), a formação de “cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber.” (p. 8). Designado “Fazer melhor para conseguir mais!”, o Projeto Educativo idealiza as instituições que integram o Agrupamento como espaços onde todos possuem o seu lugar, “através de um percurso de crescimento e aprendizagem sequencial, fundamentado e articulado” (p. 10).

O estabelecimento onde decorreu o estágio direcionava-se exclusivamente à valência de EPE, regendo-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento orientador da prática educativa. Com horário de funcionamento entre as 8h30m e as 18h00m, as atividades letivas decorriam entre as 9h00m e as 12h30m e entre as 14h00m e as 15h30m, enquanto as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) decorriam entre as 16h00m e as 17h30m. Ao longo do ano letivo encontravam-se a exercer funções duas educadoras de infância, uma educadora de Educação Especial e três assistentes operacionais, distribuídas pelas duas salas de EPE.

### **Caracterização do grupo**

O grupo da Sala 1 era composto por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos (à data do término do estágio), sendo 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino. À faixa etária dos 3 anos pertenciam cinco crianças, à faixa etária dos 4 anos pertenciam nove crianças e às faixas etárias dos 5/6/7 anos pertenciam seis crianças. Existia uma criança de nacionalidade brasileira e uma criança de nacionalidade ucraniana, sendo as restantes crianças de nacionalidade portuguesa. Contudo, alguns encarregados de educação das crianças de nacionalidade portuguesa possuíam diferente nacionalidade. Entre os elementos do grupo, existia uma criança com uma perturbação do espectro do autismo, abrangida

pelos pressupostos do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que prevê a garantia da inclusão, “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um (...), através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (p. 2919). Devido a um trabalho prévio realizado por uma equipa multidisciplinar, não registámos dificuldades significativas na integração deste elemento nas atividades propostas sendo, inclusive, uma das crianças mais recetíveis a novas experiências.

Em termos gerais, os elementos do grupo demonstravam sentir-se confortáveis e seguros tanto no espaço da sala como no espaço exterior, assim como perante a presença uns dos outros, incluindo os elementos do grupo da Sala 2, com quem partilhavam o espaço exterior, bem como dos adultos, sendo as suas ações espontâneas, tanto nos momentos de atividade dirigida como nos momentos de brincadeira livre. No decorrer das semanas de intervenção, o grupo envolveu-se nas propostas dinamizadas, participando ativamente, partilhando as suas opiniões e ideias, colocando questões e, ainda, expressando-se criativamente. A dinâmica instalada impulsionava os comportamentos mencionados, oferecendo à criança a liberdade de escolha, ou seja, quando iniciava ou terminava a atividade em curso (após ouvirem a explicação inicial e perceberam o tempo limite para a sua conclusão). Nos momentos de brincadeira livre, tanto no espaço da sala como no espaço exterior, as crianças planeavam a sua ação, coordenando as interações estabelecidas entre os elementos participantes, sendo momentos em que predominava o recurso à imaginação e à criatividade.

Todos os elementos do grupo demonstravam autonomia e iniciativa perante os diferentes momentos que compunham a rotina diária, sendo que a disposição dos espaços frequentados pelas crianças contribuía para isso, promovendo a independência perante o adulto.

Com a intenção de aprofundar a caracterização do grupo iremos recorrer, novamente, aos pressupostos enunciados por Piaget e Erikson, focando-nos nas dimensões cognitiva, psicossocial e motora. Retomando os estádios definidos por Piaget, em termos do desenvolvimento cognitivo consideramos que as crianças da Sala 1 se encontravam no segundo estádio, o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos de idade). Estando a linguagem adquirida, a criança “torna-se capaz de exteriorizar a vida interior” (Xavier & Nunes, 2015, p. 21), partilhando acontecimentos vivenciados, e perspetivando acontecimentos futuros. Existe uma maior interação entre as crianças, embora continuem centradas no seu próprio ponto de vista, verificando-se,

ainda, uma progressão no nível de implicação e participação nas atividades propostas (Xavier & Nunes, 2015). O jogo simbólico, com recurso à imaginação e à imitação, torna-se predominante, sendo observado nas situações de “faz de conta” (Xavier & Nunes, 2015). A aprendizagem baseia-se nas suas experiências, no que conhece e considera como real, característica do pensamento pré-lógico, que mantém a criança conectada “ao sentido utilitário dos objetos e ao campo perceptivo concreto.” (Xavier & Nunes, 2015, p. 21). A aproximação ao término deste estágio conduz à transformação do jogo simbólico num jogo guiado por regras, e a socialização com os pares estrutura-se em torno da colaboração (Xavier & Nunes, 2015).

Recuperando as “idades do Homem” definidas por Erikson, no âmbito do desenvolvimento psicossocial, consideramos que os elementos do grupo se encontravam na terceira idade referida, iniciativa *versus* culpa. Caracteriza-se pela exploração do meio envolvente, com recurso ao corpo e à imaginação, por consequência do aumento do nível de autonomia (Xavier & Nunes, 2015). A criança possui uma maior destreza, que a permite estar em ação e alcançar as suas metas. Simultaneamente, o desejo de ser como o adulto e a convivência com as expectativas definidas pelo mesmo conduzem-na ao medo do fracasso e do castigo (Xavier & Nunes, 2015).

Relativamente ao desenvolvimento motor, todas as crianças corriam, saltavam a pés juntos ou apenas com um pé (apenas as crianças com 4 ou mais anos), desciam e subiam escadas apoiando-se ao corrimão (quando disponível) e pontapeavam bolas com uma direção definida. Algumas crianças com 3 anos e as restantes com 4 ou mais anos eram capazes de receber e atirar bolas com direção. As crianças mais velhas, com 5 ou mais anos, trepavam as árvores do espaço exterior. Todas utilizavam os equipamentos disponíveis no espaço exterior sem dificuldades.

Verificámos uma interação constante entre a equipa educativa e os elementos do grupo, não sendo limitada a momentos específicos. A relação entre a educadora de infância e o grupo, assim como a relação entre as assistentes operacionais e o grupo baseava-se no respeito mútuo, na compreensão, na empatia e nos afetos. A educadora de infância adaptava a sua prática às características individuais e às necessidades de cada criança, escutando-as ativamente. Representava, claramente, o papel do adulto de referência, não apenas em momentos de frustração e angústia, como em momentos de conquista e superação.

As crianças eram estimuladas a desenvolverem o seu pensamento crítico e criativo, assim como a envolverem-se e a participarem ativamente nas atividades. A relação da educadora de infância com as famílias estabelecia-se através de chamadas telefónicas, da troca de mensagens através da aplicação *WhatsApp*, bem como de reuniões presenciais, de acordo com as necessidades das crianças e/ou respetivas famílias. A relação com a comunidade fortalecia-se através das várias saídas ao exterior da instituição, como, por exemplo, ao teatro e ao pavilhão desportivo.

## **Caracterização do ambiente educativo da sala**

### **Caracterização do espaço-materiais**

O espaço da sala, com uma amplitude considerável, era iluminado por luz natural proveniente das janelas de grande dimensão distribuídas ao longo de duas paredes. Nas restantes paredes, de cor neutra, encontravam-se expostos trabalhos elaborados pelas crianças, que eram renovados ao longo do ano letivo, de acordo com os projetos de aprendizagem desenvolvidos, bem como trabalhos elaborados no âmbito do Projeto de Sala, relacionado com a obra “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll.

O espaço encontrava-se dividido em áreas de aprendizagem, nomeadamente a área dos jogos de construção, a área do “faz de conta” (com uma zona de cozinha, zona de refeições e zona de quarto), a área dos jogos de mesa, a área da modelagem, a área da pintura, a área do desenho e das colagens e, por último, a área do computador. Todas as áreas eram frequentadas livremente e a organização da distribuição pelas mesmas era responsabilidade do grupo, existindo apenas duas condições: na área do “faz de conta” e na área dos jogos de construção não podiam estar mais do que quatro crianças simultaneamente, e na área do computador não podiam estar mais do que três crianças em simultâneo.

As crianças circulavam livremente pela sala, demonstrando conhecer bem o espaço, assim como a localização dos materiais. As peças de mobiliário encontravam-se à altura das crianças, sendo de fácil acesso, com o intuito de promover a autonomia no decorrer das atividades (fossem ou não dirigidas). O único material fora do seu alcance eram as tintas, que tinham de solicitar sempre que necessitassem. Os materiais existentes verificavam diversos critérios de qualidade e variedade, sobressaindo a aquisição cuidada e atenta, com o objetivo de corresponder às necessidades e interesses do grupo. Fora o material

adquirido pela educadora de infância, existia ainda material reciclado, que as próprias crianças traziam de casa, bem como material natural, recolhido pelo grupo nas visitas ao exterior. Neste contexto, a organização do espaço e os materiais disponíveis refletiam claramente a intencionalidade educativa da educadora de infância, assim como a adequabilidade às características e dinâmicas do grupo, resultando num ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças, bem como à aquisição de múltiplas competências.

O espaço exterior, amplo e composto por materiais e equipamentos adequados à faixa etária, era utilizado diariamente, tanto para atividades dirigidas, como para atividades livres, que emergiam da iniciativa própria das crianças – “ao brincar [no espaço exterior], [as crianças] têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (...). É ainda um espaço em que (...) têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (...), num ambiente de ar livre.” (Silva et al., 2016, p. 27).

### **Caracterização do tempo**

O tempo organizava-se de modo flexível, contudo, verificava-se a existência de ritmos estruturados, que correspondiam a uma rotina diária, conforme apresentado na Tabela 2.

<b>Tempo</b>	<b>Atividade(s)</b>
7h30m – 9h00m	Acolhimento
9h00m	Reunião de grande grupo
9h30m – 10h30m	Atividades dirigidas Atividades autónomas pelas áreas de aprendizagem
10h30m – 11h30m	Arrumação e higiene Lanche da manhã Brincadeira livre no exterior
11h30m – 12h30m	Atividades dirigidas Atividades autónomas pelas áreas de aprendizagem
12h30m – 14h00m	Arrumação e higiene

	Almoço
	Sesta*
	Brincadeira livre no exterior
14h00m	Reunião de grande grupo
14h30m – 15h30m	Atividades dirigidas
	Atividades autónomas pelas áreas de aprendizagem
	Arrumação
	Saída

---

\*(Para as crianças com 3 anos e aquelas que assim o desejassem)

**Tabela 2** – Rotina diária (Sala 1)

Como observamos na tabela acima apresentada, um dia típico dividia-se em dois períodos distintos: o período da manhã, até às 12h30m e o período da tarde, a partir das 14h00m. O período da manhã iniciava-se pelo acolhimento, no refeitório, onde as crianças tinham à sua disposição diversos jogos de mesa e livros infantis. Ali permaneciam até à chegada das educadoras de infância sendo, posteriormente, cada grupo encaminhado para a sua respetiva sala. A reunião de grande grupo realizava-se na zona do tapete, sendo o tempo reservado a canções, ao diálogo, à planificação do dia, entre outros. Seguia-se o momento das atividades dirigidas pela educadora de infância e/ou das atividades autónomas das crianças, distribuídas pelas áreas de aprendizagem. A meio da manhã existia um período de pausa, destinado ao lanche e à brincadeira livre no exterior. Retomavam-se, depois, as atividades iniciadas no período inicial da manhã, até à hora do almoço. O período da tarde iniciava-se com nova reunião de grande grupo, reservada à contação de histórias. Até à hora da saída assegurava-se a continuidade das atividades dirigidas e/ou autónomas.

Não obstante a informação apresentada, e conforme mencionado anteriormente, sendo a rotina diária flexível, esta sofria alterações consoante as propostas da educadora de infância e/ou das próprias crianças, bem como por atividades programadas no âmbito do Plano Anual de Atividades. Porém, e como fator prioritário, a educadora de infância procurava assegurar que cada momento fosse significativo para as crianças e lhes desenvolvesse um sentimento de

segurança e bem-estar, providenciando, ainda, respostas às suas necessidades – “Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias (...)” (Silva et al., 2016, p. 27).

O Projeto Curricular de Grupo, desenvolvido pela educadora de infância, compreendia a caracterização do grupo, incluindo aspetos como os dados das crianças e o diagnóstico pedagógico, assim como uma análise *SWOT*; a descrição da organização do ambiente educativo; as opções metodológicas, com destaque para o Modelo *HighScope*, para a abordagem *Reggio Emilia* e o método do Currículo Emergente; os objetivos gerais a promover no âmbito das áreas de conteúdo das OCEPE; as metodologias e instrumentos de avaliação, que englobavam diálogos individuais e em grande grupo, registos escritos, registos fotográficos e o preenchimento de fichas de avaliação global (no fim de cada semestre) e, ainda, o Plano de Atividades Anual. No decurso da semana de observação, a educadora e o grupo encontravam-se no processo de conclusão de um projeto centrado na *Land Art*, tema que emergiu durante um momento de diálogo em grande grupo, aquando da partilha das atividades efetuadas no decorrer do fim de semana.

### **Projeto de intervenção**

Neste contexto de estágio desenvolvemos dois projetos em simultâneo – um projeto de cariz abrangente e um projeto centrado num tema concreto. O primeiro projeto, intitulado “Os livros de mão dada com a aprendizagem”, visou reforçar a intencionalidade de uma prática cimentada na rotina do grupo – o momento de contação de histórias. Neste sentido, procurámos selecionar cuidadosamente livros infantis cujo conteúdo interligasse com os objetivos de aprendizagem das atividades propostas. Segundo Sequeira (2000, citado por Pimentel, 2017), o ato de ouvir contar histórias favorece, entre outros aspetos, o enriquecimento “da personalidade do indivíduo, [a] aquisição de conhecimentos, [o] desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real.” (p. 13). Continuando esta linha de pensamento, Ramos e Silva (2009, citados por Damião, 2016) afirmam que as crianças que escutam histórias desde cedo apresentam uma maior predisposição “para continuar a aprender ao longo da vida.” (p. 3).

Para o projeto em questão definimos como objetivo geral “Utilizar os livros infantis como ponto de ligação para as aprendizagens a promover”, e como objetivo específico “Promover a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens no âmbito das diferentes áreas de conteúdo, com recurso aos livros infantis”. As estratégias selecionadas com o intuito de alcançar os objetivos delineados incluíam a seleção de livros de qualidade (em termos de conteúdo, no ajuste à faixa etária e aos pressupostos de cada área de conteúdo presente), a exploração em conjunto do mesmo e o incentivo à partilha de ideias face à história e à sua interligação com o trabalho efetuado diariamente, entre outras. Apresentamos, de seguida, alguns exemplos dos livros selecionados: “À procura das estrelas – Uma viagem pelo espaço” de Theresa Heine, “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec, “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry (versão adaptada para a EPE) e “Como apanhar uma estrela” de Oliver Jeffers.

O segundo projeto, intitulado “Vamos explorar o Sistema Solar!”, surgiu após um momento de diálogo com os elementos do grupo, em que a maioria expressou interesse na aquisição de aprendizagens face ao Sistema Solar. Atendendo à solicitação do grupo, estruturámos e implementámos um projeto com foco no Sistema Solar, interligando as diferentes áreas de conteúdo – Hartmann (2011, citado por Pereira, 2012) defende que, no âmbito do ramo da Astronomia, a EPE deve procurar promover “a consciência dos astros, que leva ao desenvolvimento do pensamento lógico, ou seja, de observador (...)” (p. 38). Mesmo tratando-se de uma ciência de observação, com recurso a simulações torna-se possível reproduzir diversos fenómenos e, assim, explorar o tema com as crianças (Pereira, 2012). Neste caso, os objetivos gerais e específicos, assim como as estratégias basearam-se nos pressupostos estabelecidos nas OCEPE, adequando-se de acordo com as aprendizagens a promover.

Com o intuito de não centrar o projeto unicamente em conteúdos teóricos sobre o Sistema Solar que, embora essenciais à desmistificação de concepções prévias incorretas e ao reforço dos conhecimentos das crianças, mas que serão aprofundados posteriormente nos níveis de ensino subsequentes, e considerando as áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que preveem o desenvolvimento de saberes científicos, mas igualmente do pensamento criativo, propusemos ao grupo um desafio enquadrado neste âmbito, que iremos destacar neste relatório.

Concluída a fase inicial do projeto, que incidiu no levantamento de concepções prévias, na exploração de conteúdos teóricos através de recursos educativos digitais e na aquisição de novas aprendizagens relativas ao Sistema Solar, sugerimos ao grupo a invenção de um planeta original. Iniciámos com uma sessão de *brainstorming* em que, em conjunto com as crianças, discutimos e planificámos a nova fase do projeto – começaram por definir a designação e as características do planeta e dos seus habitantes (que nomearam de *Norgus Bluey H-135* e norguitos, respetivamente), assim como a lista de materiais necessários. Salientamos que todos os pormenores foram decididos pelo grupo (com cada criança a partilhar as suas ideias/sugestões) sendo, por vezes, necessário recorrer à votação para alcançar um consenso. A etapa seguinte correspondeu à construção do planeta, que decorreu durante vários dias, trabalhando as crianças em pequenos grupos. Por fim, construiu-se um cartaz informativo relativo ao planeta e aos seus habitantes – com ilustrações elaboradas pelas crianças – resultado da combinação da imaginação e criatividade de todos, bem como da comunicação e colaboração verificadas durante o decorrer do processo.



**Figura 3** – Atividade “Construção do planeta *Norgus Bluey H-135*”

Como ferramentas de avaliação recorreremos a registos escritos fruto da observação direta, a registos fotográficos como evidência dos trabalhos efetuados, assim como a reflexões semanais, que incidiram sobre as aprendizagens das crianças, as atividades propostas e a autoavaliação face à prática, e que permitiram classificar a implementação de ambos os projetos como bem-sucedida. Verificou-se envolvimento espontâneo e ativo por parte do grupo e aquisição de novas aprendizagens em concordância com os objetivos estabelecidos, assim como resultantes de situações inesperadas e da própria curiosidade das crianças. Após a

conclusão do período de estágio, partilhámos com as crianças e os encarregados de educação um vídeo que resumiu as semanas de intervenção, contendo evidências do trabalho que o grupo realizou.

### **3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 2.º Ano**

#### **Caracterização da instituição**

O primeiro estágio em contexto de 1.º CEB, com duração de sete semanas (uma semana de observação, uma semana de intervenção partilhada com a professora cooperante e cinco semanas de intervenção alternadas com o par pedagógico), decorreu entre 22 de novembro de 2022 e 13 de janeiro de 2023, com uma turma de 2.º ano de escolaridade. Realizou-se numa instituição pública pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém, composto pelas seguintes valências: EPE; 1.º, 2.º e 3.º CEB e, ainda, ensino secundário. As instituições regiam-se pelos referenciais curriculares em vigor, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE), o PASEO e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

A missão do Agrupamento, segundo o Projeto Educativo (2017-2020), visava dotar o corpo discente, em parceria com a comunidade, “de saberes e competências, valorizando o conhecimento, a importância da aprendizagem ao longo da vida, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito criativo e empreendedor e a dimensão colaborativa, promotores de uma cidadania ativa e responsável.” (p. 29). Percecionavam-se como um Agrupamento dinâmico, inovador e inclusivo, focando-se num “ensino de excelência e de rigor, capaz de traduzir as aspirações e as expectativas da comunidade educativa” (Projeto Educativo, 2017-2020, p. 29), correspondendo, simultaneamente, às exigências da sociedade em constante mudança.

A instituição de ensino onde decorreu o estágio abrangia, exclusivamente, a valência de 1.º CEB, com horário de funcionamento entre as 8h30m e as 18h00m. As atividades letivas decorriam entre as 9h00m e as 12h30m e entre as 14h00m e as 15h30m, enquanto as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) decorriam entre as 16h00m e as 17h30m. Ao longo do ano letivo encontravam-se a exercer funções seis professores titulares, duas professoras de apoio, uma professora de Educação Especial, uma professora de Inglês (não aplicável ao ano de escolaridade em questão), um professor de Educação Física e seis assistentes operacionais.

### **Caracterização do grupo**

A turma 28 era composta por 20 alunos, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos (à data do término do estágio). Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, contudo, uma aluna possuía o Moldavo como língua materna (embora comunicasse em Português no decorrer do dia a dia) – em termos da oralidade (compreensão e expressão), da leitura e da escrita apresentava ligeiras dificuldades, recebendo apoio educativo pontual.

Com o intuito de assegurar que a escola se constitui como um espaço inclusivo, em que todas as crianças “encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2918), surgiram um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que visam colmatar as necessidades educativas de cada aluno, garantindo, assim, “a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2921). Na turma 28, cinco alunos encontravam-se abrangidos por medidas universais, traduzindo-se em diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular – os alunos em questão, por exemplo, contactavam com os conteúdos previstos seguindo um ritmo próprio (reforçando constantemente aprendizagens anteriores) e as tarefas propostas eram adaptadas às suas necessidades, capacidades e potencialidades, sendo acompanhados pela professora pertencente ao Plano de Ação Estratégica de Promoção do Sucesso Escolar (PAEPSE) com regularidade; um aluno encontrava-se abrangido por medidas universais e seletivas que, para além das respostas educativas previamente mencionadas, incluíam, ainda, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens – enquanto os alunos unicamente abrangidos pelas medidas universais recebiam apoio em pequenos grupos, o aluno em questão trabalhava individualmente com a professora do apoio educativo e era acompanhado quinzenalmente por uma psicóloga; por último, um aluno encontrava-se abrangido por medidas universais, seletivas e adicionais que, para além das especificidades mencionadas, englobavam, também, a promoção do comportamento pró-social e adaptações curriculares significativas – o aluno em questão, com Síndrome de *Down*, era acompanhado pela professora de Educação Especial, por um terapeuta ocupacional e, ainda, por uma psicóloga, permanecendo na sala por curtos períodos de tempo, sempre acompanhado por uma assistente

operacional. A consciencialização face às necessidades educativas da turma contribuiu para a adaptação da prática pedagógica adotada no decorrer do período de estágio, traduzindo-se numa adequação e flexibilização das propostas apresentadas.

Seguindo a direção das caracterizações efetuadas no âmbito dos contextos anteriores, iremos estender a caracterização da turma às dimensões cognitiva e psicossocial. No âmbito do desenvolvimento cognitivo, e recuperando o princípio defendido por Piaget, de que a cognição se constrói através da sucessão de estádios de desenvolvimento (Xavier & Nunes, 2015), podemos afirmar que os alunos da turma 28 se encontravam no terceiro estágio, correspondente ao operatório concreto. Neste estágio inicia-se a construção lógica, ou seja, os alunos começam a demonstrar capacidade para estabelecer conexões que possibilitam a coexistência entre pontos de vista distintos (Xavier & Nunes, 2015) – esta capacidade tornava-se evidente nos momentos de discussão em grande grupo, aquando da solicitação da partilha de opiniões referentes a determinados assuntos. Verifica-se, igualmente, uma evolução em termos de pensamento, porém “ainda obedece a uma lógica da realidade concreta.” (Xavier & Nunes, 2015, p. 22), tornando-se fundamental a planificação de propostas de cariz exploratório, que envolvam o recurso a material manipulável. Surgem, ainda, competências no âmbito do trabalho colaborativo, manifestando-se sobretudo, na turma em questão, ao nível de pares. No âmbito da dimensão psicossocial, e recordando o princípio postulado por Erikson referente à existência de “oito idades do Homem”, divididas pelas diferentes fases que compõem a vida de um indivíduo, consideramos que os alunos se encontravam inseridos na última idade correspondente à fase da infância – diligência *versus* inferioridade (Xavier & Nunes, 2015). O aumento da complexidade das tarefas propostas aumenta, proporcionalmente, as expectativas face ao sucesso. Embora os alunos experienciem novas conquistas, podem emergir sentimentos de inferioridade, resultantes do insucesso (caso aplicável) associado aos novos desafios (Xavier & Nunes, 2015).

Numa perspetiva geral, os alunos eram bem-dispostos e bem-educados, comunicando com os elementos pertencentes à comunidade educativa com um sorriso, entusiasmo e respeito; participativos por iniciativa própria; criativos, acrescentando um toque pessoal às suas produções; curiosos, colocando questões com o intuito de compreender melhor o meio envolvente ou determinados fenómenos; interessados, verificando-se um elevado nível de envolvimento nas

propostas apresentadas; comunicativos, participando ativamente nos momentos de diálogo em grande grupo; empáticos e com espírito de ajuda, características observadas principalmente em situações de pequeno grupo.

A relação da professora titular com os elementos da turma baseava-se no respeito mútuo, na escuta ativa e na consideração e adaptação da prática pedagógica segundo as necessidades educativas de cada um, nunca esquecendo o seu leque de competências e as suas potencialidades. O tipo de relação existente era enriquecido pelas regras de conduta previamente estabelecidas e acordadas entre todos, com o intuito de orientar devidamente o processo de ensino-aprendizagem. A relação entre a professora titular e os/as encarregados/as de educação estabelecia-se principalmente através de chamadas telefónicas ou troca de mensagens via aplicação *WhatsApp*, assim como pelo atendimento presencial, sempre que as circunstâncias assim o justificassem.

## **Caracterização do ambiente educativo da sala**

### **Caracterização do espaço-materiais**

O espaço da sala, com uma dimensão adequada ao número de alunos que compunha a turma, era iluminado por luz natural proveniente de três janelas altas. Contudo, no decorrer do período de estágio, recorreu-se maioritariamente a luz artificial, desde o início do dia, por nos encontrarmos em finais de outono/início de inverno, não sendo a luz natural suficiente para garantir uma boa visibilidade no decorrer da execução das tarefas propostas. Antes da chegada dos alunos à sala, o espaço era aquecido por um ar condicionado que, por norma, era desligado aquando do início das atividades letivas. Salvo raras exceções, a temperatura mantinha-se amena ao longo do dia. As paredes, de cor neutra, serviam de suporte à prática da professora – encontravam-se preenchidas por recursos educativos referentes a conteúdos específicos das diversas componentes do currículo (tanto do presente ano de escolaridade, como do anterior), atuando como um apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Continham, ainda, trabalhos realizados pelos alunos, substituídos ao longo das semanas, acompanhando a aquisição de novas aprendizagens.

A disposição da sala, planeada pela professora, seguia o modelo tradicional – mesas dispostas em filas, viradas para um quadro interativo, ligado a um retroprojetor e ao computador portátil da professora. Embora esta

disposição apresente benefícios em determinados momentos, por exemplo, quando existe a necessidade de que os alunos foquem a sua atenção numa determinada direção, reduz as oportunidades de discussão e partilha de ideias/opiniões durante a resolução de tarefas, assim como de trabalho colaborativo (Oliveira, 2015). Contudo, neste caso específico, sendo as mesas duplas, os alunos sentavam-se dois a dois (com algumas exceções, segundo critérios da professora – por exemplo, alunos que beneficiavam de estarem sozinhos em prol da sua concentração), facilitando as interações e, esporadicamente, por iniciativa própria, a colaboração entre pares. Independentemente da disposição da sala, importa que o/a professor/a demonstre flexibilidade e capacidade de adaptação, adequando a disposição das mesas segundo as necessidades da turma, proporcionando um ambiente facilitador do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2015).

O material necessário para uso diário encontrava-se à responsabilidade de cada aluno – os cadernos diários e os manuais escolares, bem como os seus complementos, permaneciam na escola, no espaço de cada um, ou numa estante própria, à exceção dos dias em que a professora atribuía tarefas a realizar em casa. Outros materiais de uso ocasional encontravam-se distribuídos por estantes/armários existentes na sala, de livre acesso para os alunos (exceto o armário destinado ao material da professora).

Com uma amplitude considerável, o espaço exterior, composto por um campo de futebol, um espaço com diversos equipamentos e uma zona de espaço aberto, destinava-se às brincadeiras organizadas pelas crianças durante os intervalos, às aulas de Educação Física e, por vezes, a atividades organizadas pelos professores titulares, em colaboração com a Associação de Pais e Encarregados de Educação.

### **Caracterização do tempo**

Quando abordamos a organização do tempo no âmbito do 1.º CEB, necessitamos de considerar a sua divisão entre tempo escolar e tempo curricular (Araújo, 2020). O tempo escolar corresponde a “todo o tempo que as crianças permanecem no espaço educativo formal (...) [e] inclui, assim, não só os momentos em sala, mas também os recreios, as horas das refeições, etc.” (Araújo, 2020, p. 4). Apresentamos, na seguinte tabela, a estrutura de um dia comum da turma do 2.º ano.

<b>Tempo</b>	<b>Atividade</b>
9h00m – 10h30m	Entrada Componente letiva
10h30m – 11h00m	Intervalo
11h00m – 12h30m	Componente letiva
12h30m – 14h00m	Almoço
14h00m – 15h30m	Componente letiva Saída
15h30m – 16h00m	Intervalo
16h00m – 17h30m	AEC

**Tabela 3** – Estrutura de um dia comum da turma do 2.º ano

Em contrapartida, o tempo curricular compreende “o tempo dedicado à operacionalização do currículo que se caracteriza por proporcionar um conjunto de experiências de aprendizagem às crianças através de metodologias e atividades próprias para que assim adquiram conhecimentos e competências.” (Araújo, 2020, p. 4). O horário semanal da turma encontrava-se organizado segundo as componentes do currículo. A sua flexibilidade prendia-se com as necessidades dos alunos abrangidos pelas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, em termos de apoio educativo. Fora esses ajustes, previa-se o cumprimento do horário estabelecido.

O Projeto Curricular de Turma, elaborado pela professora titular, apresentava a caracterização detalhada dos alunos da turma, nomeadamente o seu percurso educativo, a identificação dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, os pontos fortes da turma e as dificuldades diagnosticadas; os objetivos e as metas a alcançar com os alunos; o plano de trabalho da turma (organizado por semestres); a grelha de avaliação de comportamentos e atitudes; os momentos de avaliação diagnóstica e sumativa e, ainda, a grelha de avaliação semestral do Projeto Curricular. Quando iniciámos o período de PES, não existia nenhum projeto em curso, estando o trabalho da professora titular centrado nas componentes do currículo.

### **Projeto de intervenção**

O projeto “Bem-vindas, TIC” surgiu na sequência de uma conversa inicial com a professora titular, no dia da primeira visita ao contexto de estágio. A professora solicitou a colaboração na implementação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em contexto de sala, como elemento integrante do ambiente de aprendizagem – “é clara a importância das TIC em contexto de sala de aula, como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem e como recurso motivador do mesmo, não podendo os agentes educativos ficar indiferentes a esta realidade tão presente na vida dos alunos.” (Batista et al., 2017, p. 105). Após um período de observação, assim como um momento de diálogo com a turma, com o intuito de apurar tanto as suas necessidades como também os seus interesses, as suas competências, bem como as suas potencialidades, optámos pelo desenvolvimento da ideia inicial.

Com o intuito de enquadrar o projeto na organização semanal da turma, em conjunto com a professora titular e os alunos, definimos a sexta-feira como o dia em que ficaríamos responsáveis por levar os computadores para a escola. Durante os restantes dias da semana recorria-se a plataformas e ferramentas digitais, assim como a recursos educativos digitais, contudo, a sexta-feira encontrava-se reservada ao contacto direto dos alunos com os mesmos – “[As TIC] podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de *software* educacional como de ferramentas de uso corrente.” (Ponte, 2002, p. 2).

No âmbito do projeto de intervenção definimos como objetivo geral “Utilizar as TIC como meio de suporte à aprendizagem” e como objetivo específico “Desenvolver competências no âmbito da literacia digital”. Com o intuito de assegurar o alcance dos objetivos traçados adotámos como estratégias gerais a construção e utilização de recursos educativos em concordância com as aprendizagens a desenvolver e em diferentes plataformas digitais (*LearningApps*, *WordWall* e *Google Forms*, por exemplo) e o recurso a ferramentas digitais de uso corrente (*Microsoft Word*, por exemplo). Numa primeira sessão diagnóstica constatámos que grande parte da turma não estava familiarizada com o teclado do computador, nem com as suas funções e aplicações básicas – a sessão serviu, então, o propósito de focar a atenção em aspetos elementares e no esclarecimento de dúvidas.

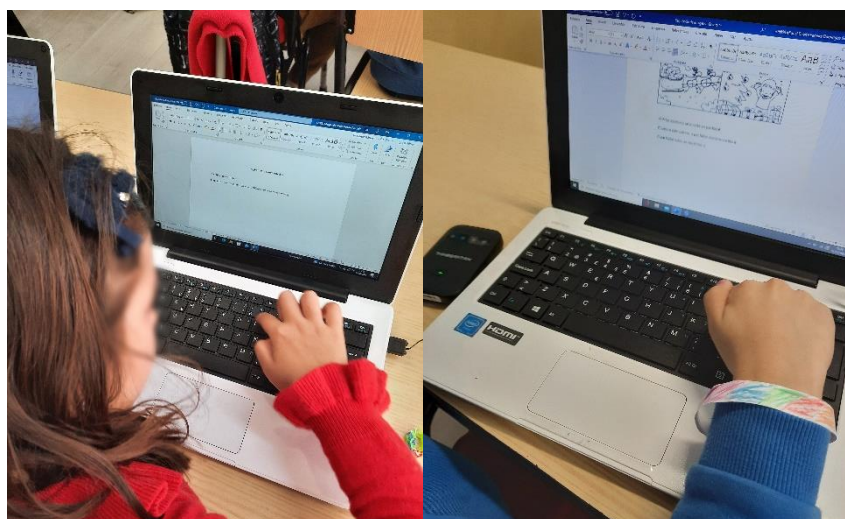
No decorrer do período de estágio propusemos tarefas maioritariamente no âmbito das componentes curriculares de Português e Matemática (respeitando o horário da turma e os objetivos definidos pelas professoras titulares das turmas de 2.º ano de escolaridade do Agrupamento). Para o Português apresentámos tarefas enquadradas nos domínios da Oralidade (Compreensão), da Escrita e da Gramática. Para a Matemática centrámos as tarefas nos domínios de Números e Operações e Geometria e Medida. Destacamos, de seguida, dois géneros de tarefas propostas.

A primeira série de tarefas, intitulada “Os labirintos”, e com um *layout* semelhante ao jogo *Pac-Man*, possuía diversos objetivos de aprendizagem – consoante o propósito com que os construíamos e de acordo com o estipulado nas AE –, sempre associados ao desenvolvimento da capacidade de coordenação visual-motora, ou seja, “a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo.” (Matos & Gordo, 1993, p. 13), neste caso específico, com os movimentos das mãos/dedos. Aos alunos eram apresentadas diversas questões, no âmbito de alguns dos temas que integram o currículo de Matemática, sendo que, evitando os obstáculos presentes no interior do labirinto, necessitavam de alcançar o espaço seguro correspondente à resposta correta. Verificámos que os alunos, ao depararem-se com este tipo de recurso educativo, demonstravam um maior interesse nos conteúdos a serem explorados e uma maior predisposição para se envolverem espontaneamente e ativamente nas tarefas, devido à presença da componente lúdica.



**Figura 4** – Atividade “O labirinto” (exemplo)

A segunda série de tarefas, intitulada “Vamos escrever!”, prendia-se com o domínio da Escrita, e ora partíamos de textos existentes, ou de sequências de ilustrações, para a criação dos próprios textos. Dependendo dos alunos, ou até mesmo dos dias, denotava-se, por vezes, uma certa resistência perante a escrita, principalmente face ao processo de construção de textos – com o intuito de ultrapassar esta barreira, propusemos um conjunto de tarefas desta natureza, e verificámos uma adesão espontânea por parte da turma, que demonstrou entusiasmo e envolvimento no decorrer das tarefas, manifestando, ainda, capacidade para ultrapassar progressivamente o sentimento de frustração que advinha da habituação ao uso do teclado do computador.



**Figura 5** – Atividade “Vamos escrever!” (exemplos)

No âmbito da avaliação recorremos a registos escritos de situações pertinentes, a registos fotográficos e videográficos, recolhemos e analisámos os trabalhos realizados pelos alunos e, ainda, efetuámos uma reflexão referente à implementação do projeto. Verificou-se um evidente interesse, motivação e envolvimento dos alunos na consecução das tarefas propostas, traduzindo-se numa evolução notória em termos de autonomia na utilização do computador e das suas funcionalidades. O *feedback* regular da professora titular e dos alunos contribuiu para a melhoria contínua das propostas semanais e, conseqüentemente, para o sucesso da implementação do projeto. A sua divulgação ocorreu através da partilha de um *Padlet* contendo evidências do trabalho realizado, com a turma e os respetivos encarregados de educação.

#### **4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 3.º e 4.º Anos**

##### **Caracterização da instituição**

O segundo estágio em contexto de 1.º CEB, com duração de seis semanas (uma semana de observação, uma semana de intervenção partilhada com o professor cooperante e quatro semanas de intervenção alternadas entre os anos de escolaridade – em colaboração com o par pedagógico), decorreu entre 26 de abril e 2 de junho de 2023, com uma turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade. Realizou-se numa instituição pública pertencente ao mesmo Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém caracterizado no ponto 2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.

A instituição onde decorreu o estágio abrangia as valências de EPE e 1.º CEB, regendo-se pelos referenciais curriculares vigentes, nomeadamente as OCEPE, as AE, o PASEO e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Com horário de funcionamento entre as 8h30m e as 18h00m, as atividades letivas decorriam entre as 9h00m e as 12h30m e entre as 14h00m e as 15h30m, enquanto as AEC decorriam entre as 16h00m e as 17h30m. Ao longo do ano letivo encontravam-se a exercer funções duas educadoras de infância, seis professores titulares, um professor de apoio, duas professoras de Educação Especial, um professor de Inglês e diversas assistentes operacionais, distribuídas por ambas as valências.

##### **Caracterização do grupo**

A turma 7 era constituída por 22 alunos, oito do 3.º ano de escolaridade e 14 do 4.º ano de escolaridade. No total, existiam 11 alunos do sexo masculino e 11 alunas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos (à data do término do estágio). No que concerne à nacionalidade existiam oito alunos de nacionalidade portuguesa, seis alunos de nacionalidade brasileira, três alunos de nacionalidade angolana, uma aluna de nacionalidade canadiana, um aluno de nacionalidade chinesa, uma aluna de nacionalidade indiana, um aluno de nacionalidade inglesa e, ainda, uma aluna de nacionalidade ucraniana. Consideramos fundamental evidenciar a diversidade cultural presente na turma, representativa da diversidade atualmente presente na maioria das escolas, “[espelhos] da sociedade contemporânea, acolhendo os encontros e interações diárias entre crianças e jovens de origens muito diversas” (Melo, 2022, p. 38), tanto pelo contributo positivo e enriquecimento da prática pedagógica, como pelos

desafios associados, nomeadamente em termos da comunicação – por exemplo, com duas alunas comunicávamos maioritariamente em inglês, enquanto com outro aluno apenas o conseguíamos fazer através do *Google Tradutor*. Os alunos em questão, com o acréscimo de outra aluna, frequentavam aulas de Português Língua Não Materna durante 2 horas por semana.

Na turma 7, cinco alunos encontravam-se abrangidos pelos pressupostos evidenciados no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018): dois alunos contavam com medidas universais, nomeadamente diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco académico em pequenos grupos – os alunos eram acompanhados pelo professor de apoio (trabalhavam em pequeno grupo); dois alunos contavam com medidas universais e seletivas que comportavam, para além dos aspetos mencionados, adaptações curriculares não significativas e antecipação e reforço das aprendizagens – os alunos em questão trabalhavam individualmente ou com o professor de apoio ou com a professora de Educação Especial; por último, um aluno contava com medidas universais, seletivas e adicionais que englobavam, para além do anteriormente referido, adaptações curriculares significativas – todas as tarefas apresentadas eram adaptadas às suas necessidades, capacidades e potencialidades, sendo acompanhado individualmente pela professora de Educação Especial. Existiam, ainda, cinco alunos com adaptações no processo de avaliação, especificamente em termos de tempo suplementar para completar a prova, na leitura de enunciados e, ainda, no recurso a uma sala separada, com o intuito de “assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação.” (Decreto-Lei n.º 24/2018, p. 2926). Três alunos recebiam apoio psicológico e dois alunos frequentavam sessões de terapia da fala. A compreensão das necessidades educativas da turma no geral e de cada aluno em particular contribuiu para a adequação e adaptação da planificação e conseqüente intervenção ao longo do período de estágio.

Acompanhando a estrutura das caracterizações realizadas no âmbito dos contextos anteriores, iremos englobar nesta caracterização a análise do desenvolvimento dos alunos na perspetiva das dimensões cognitiva e psicossocial. Em termos do desenvolvimento cognitivo, os alunos da turma 7 encontravam-se no terceiro estágio, o operatório concreto – não obstante a resistência e a dificuldade em trabalhar em pequenos grupos demonstradas inicialmente, progressivamente constatou-se maior aceitação perante propostas de formação de grupos de trabalho, verificando-se, posteriormente, momentos de colaboração entre os elementos.

Durante situações que envolviam discussões em grande grupo, a maioria dos alunos revelava predisposição para compreender e aceitar as diferentes perspetivas partilhadas pelos colegas. Reconhecendo a importância dos suportes visuais e manipuláveis na compreensão de variados conceitos, procurou-se complementar a prática com recursos didáticos em diferentes formatos. Face ao desenvolvimento psicossocial, os alunos encontravam-se na última idade referente à infância, a diligência *versus* inferioridade. Compreendendo as suas implicações, procurou-se enfatizar as potencialidades de cada aluno, depositando neles confiança e segurança (através de palavras e/ou ações), com o intuito de que os próprios valorizassem os seus conhecimentos, as suas capacidades e as suas competências, valorizando-se a si próprios.

Numa perspetiva geral, os alunos eram bem-dispostos, abordando todos os membros da comunidade educativa com entusiasmo; sociáveis e comunicativos, sempre prontos a partilhar as suas ideias e experiências, envolvendo-se ativamente nos momentos de diálogo; extrovertidos, demonstrando-o perante qualquer situação, fosse dentro do espaço escolar ou durante as visitas de estudo; curiosos, colocando sempre questões com o intuito de descobrir mais acerca de diversos assuntos; embora existissem conflitos entre pares, demonstravam espírito de partilha, nomeadamente durante os períodos de refeições. Mantinham com o professor titular uma relação baseada no respeito mútuo, na comunicação ativa (partilhando preocupações/aflições), concretizando-se em adaptações da prática pedagógica consoante as especificidades de cada um. A relação do professor titular com os encarregados de educação prendia-se com situações de carácter urgente, que necessitassem de resolução imediata sendo, por isso, esporádica.

## **Caracterização do ambiente educativo da sala**

### **Caracterização do espaço-materiais**

A sala, com uma dimensão ampla, adequava-se ao número de alunos que compunha a turma. Era iluminada por luz natural proveniente de uma parede preenchida por janelas altas, contudo, na maioria dos dias, os alunos solicitavam que se recorresse à luz artificial, principalmente os que se encontravam sentados no espaço oposto às janelas. A temperatura ambiente mantinha-se amena ao longo do dia, sendo apenas necessário recorrer ao ar condicionado nos dias de temperatura elevada. As paredes, de cor neutra, continham alguns recursos educativos relacionados com conteúdos específicos no âmbito das componentes

do currículo, atuando como um apoio à prática do professor e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Encontravam-se afixados, também, trabalhos elaborados pelos alunos no âmbito da componente de Educação Artística – Artes Visuais.

Planeada pelo professor, a disposição da sala organizava-se por grupos. Existia um total de quatro grupos distribuídos pelo espaço – um grupo destinava-se exclusivamente aos alunos do 3.º ano, estando os alunos do 4.º ano distribuídos pelos restantes grupos, com uma média de 4 a 5 alunos por grupo. A disposição em questão possibilitava uma maior interação entre os alunos, nomeadamente no decurso da realização das tarefas propostas, verificando-se momentos de entreajuda e trabalho colaborativo (Oliveira, 2015). Contudo, certas desvantagens eram perceptíveis – um grupo encontrava-se longe do quadro, o que lhes dificultava a visibilidade e, por vezes, tornava-se necessário mudarem temporariamente de lugar, uma vez que o professor recorria ao quadro com frequência; alguns alunos encontravam-se de lado para o quadro, adotando posições um pouco desconfortáveis quando o professor direcionava a atenção para o mesmo. Todavia, existia uma evidente flexibilidade por parte do professor, que efetuava mudanças consoante as necessidades dos alunos, demonstrando consciência face à influência que o ambiente exerce sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O material necessário para o dia a dia encontrava-se à responsabilidade de cada aluno – os cadernos diários e os manuais escolares (assim como os seus complementos) permaneciam na escola, numa estante própria, no espaço designado a cada aluno, à exceção da sexta-feira, dia da semana em que o professor atribuía tarefas a realizar em casa. Os restantes materiais encontravam-se no interior de três armários que compunham uma das paredes, de livre acesso para os alunos.

Com uma grande amplitude, o espaço exterior organizava-se por zonas – o campo de futebol, uma zona com diversos equipamentos e uma zona de espaço aberto. A totalidade do espaço destinava-se às brincadeiras orientadas pelas crianças, a aulas de Educação Física (embora existisse um ginásio próprio), assim como a atividades organizadas pela professora coordenadora, em colaboração com os restantes professores titulares e os representantes da Associação de Pais/Encarregados de Educação.

### **Caracterização do tempo**

No âmbito do 1.º CEB, como referimos anteriormente, a organização do tempo decompõe-se entre tempo escolar, que inclui todos os momentos que ocorrem dentro do horário de funcionamento da instituição, e tempo curricular, que corresponde às experiências de aprendizagem proporcionadas em prol da operacionalização dos pressupostos estabelecidos no currículo (Araújo, 2020).

Apresentamos, na tabela seguinte, a estrutura de um dia comum da turma do 3.º e 4.º anos.

<b>Tempo</b>	<b>Atividade</b>
9h00m – 11h00m	Entrada Componente letiva
11h00m – 11h30m	Intervalo
11h30m – 12h30m	Componente letiva
12h30m – 14h00m	Almoço
14h00m – 15h30m	Componente letiva Saída
15h30m – 16h00m	Intervalo
16h00m – 17h30m	AEC

**Tabela 4** – Estrutura de um dia comum da turma do 3.º e 4.º anos

Como no contexto anterior, o horário semanal da turma organizava-se segundo as componentes do currículo. A flexibilidade do mesmo prendia-se com as necessidades da turma em geral e dos alunos em particular, sendo possível prolongar determinados momentos e, posteriormente, compensar-se outros.

O Projeto Curricular de Turma, desenvolvido pelo professor titular, integrava a caracterização dos elementos da turma, incluindo o diagnóstico pedagógico, a análise *SWOT* e a identificação dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; as opções estratégicas e metodológicas globais e específicas para cada componente do currículo; o Plano de Atividades Anual e, ainda, grelhas de avaliação semestrais do Projeto Curricular. No âmbito da componente de Oferta Complementar (tempo letivo lecionado por outra professora), os alunos desenvolviam um projeto centrado na azulejaria. Não

estava em curso nenhum projeto em conjunto com o professor titular, focando-se o seu trabalho em torno das componentes do currículo.

### **Projeto de intervenção**

O projeto implementado, intitulado “Ponto de Encontro”, surgiu após um momento de diálogo com a turma, com o professor titular, bem como uma análise crítica face às nossas observações e registos escritos – o conjunto de informações recolhidas revelou que nem todos os alunos possuíam um sentimento de pertença à turma, realçando os próprios como principais motivos determinadas características pessoais, a chegada tardia à turma, a barreira linguística, entre outros. Verificava-se, por consequência, a inexistência de interações e relações entre certos alunos.

Segundo Goodenow (1993, citado por Teixeira, 2019) o sentimento de pertença caracteriza-se como “a medida em que os alunos se sentem pessoalmente aceites, respeitados, incluídos e apoiados por outros no ambiente social escolar” (p. 26), associando-se um sentimento contrário/negativo ao insucesso escolar, por exemplo (Finn, 1989, citado por Teixeira, 2019). Considerando esta afirmação, torna-se essencial promover e fomentar relações interpessoais entre os alunos, desempenhando estas um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem – “Através das interações estabelecidas entre pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam a sua aprendizagem.” (Cubero & Luque, 2004, citados por Teixeira, 2019, p. 29). Neste sentido, estruturámos um projeto focado na redução do sentimento de exclusão e no desenvolvimento de relações interpessoais entre todos – assim, definimos os seguintes objetivos gerais: “Promover o sentimento de pertença” e “Promover o desenvolvimento de relações interpessoais”. Considerando a nossa intenção, implementámos propostas conducentes a momentos de diálogo centrados nos problemas detetados, assim como possíveis vias de resolução, atuando segundo os pressupostos do trabalho colaborativo – o método em questão contribui para o fortalecimento das relações interpessoais, sendo que “ao trabalharem juntos, os [elementos] de um grupo [apoiam-se], visando atingir objectivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.” (Damiani, 2008, p. 215). Deste modo, a estratégia geral assentou no desenvolvimento de propostas que priorizassem o trabalho colaborativo. Salientamos, no entanto, que as atividades planificadas no âmbito do projeto apresentavam objetivos e estratégias específicas, em concordância com os pressupostos curriculares e as necessidades dos alunos,

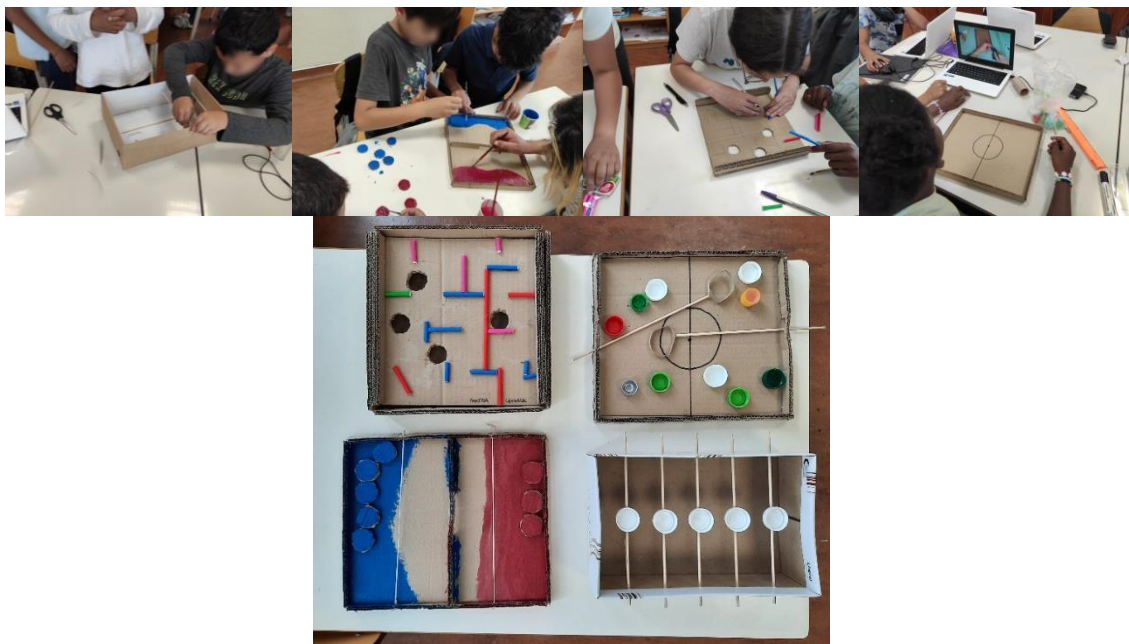
tendo sido estabelecidos através da sua perspetiva. Neste subcapítulo, à semelhança dos anteriores (idênticos), iremos destacar duas atividades centrais, interligadas entre si. A primeira atividade teve origem na história “O Aquário” de João Pedro Mésseder, uma narrativa centrada na aceitação da diferença e na importância da entreajuda. A exploração e análise do seu conteúdo, em conjunto, conduziu à identificação da problemática e à sua transposição para o contexto real vivenciado pelos alunos. Recorrendo aos acontecimentos finais da história como ponto de partida – as personagens encontram um local específico onde brincam todas juntas – iniciou-se a planificação da pintura de um banco no espaço exterior, o “Ponto de Encontro”. Manifestando-se a diversidade cultural da turma numa diversidade de línguas maternas (não exclusivamente), optámos por escrever uma mesma palavra nas múltiplas línguas – após um momento de partilha de ideias e de uma votação, selecionou-se a palavra “amizade”. Seguiu-se a impressão e recorte da palavra em questão nas diferentes línguas, e posterior aplicação no banco com recurso à técnica de *stencil*.



**Figura 6** – Atividade “Pintura do banco”

A segunda atividade, baseada na abordagem STEM, pressupunha a interligação da Tecnologia, da Engenharia e da Matemática com os problemas identificados no contexto (Moore et al., 2014, citados por Kelley & Knowles, 2016), sendo que, neste caso específico, emergiu a ligação com o ramo das Ciências Sociais. O seu objetivo principal prendeu-se com a identificação e análise dos problemas sociais existentes, na proposta de soluções, culminando na concretização de uma possível solução – a construção de jogos a serem utilizados no “Ponto de Encontro”. Partindo de um guião orientador, subdividido em etapas,

cada grupo construiu um jogo diferente, como resposta a um dos problemas identificados – situações em que os alunos se veem sozinhos durante os períodos de intervalo devido à exclusão pelo(s) grupo(s).



**Figura 7** – Atividade “Construção dos jogos”

Numa perspetiva de análise, embora os objetivos gerais traçados possuíssem um cariz deveras abrangente, e o seu alcance pudesse ser comprometido pela curta duração do período de implementação, consideramo-la como bem-sucedida, conclusão suportada pelo *feedback* do professor titular e dos alunos, bem como pela apreciação dos elementos de avaliação, que incluíam registos escritos de situações pertinentes, registos fotográficos e videográficos, e a reflexão face à implementação, centrada nas atividades propostas, nas aprendizagens dos alunos e numa autoavaliação do desempenho. Destacamos o empenho dos alunos no decorrer dos momentos de trabalho em grupo, demonstrando progressivamente capacidade de aceitação, colaboração e entreaajuda. Salientamos, ainda, a observação de diversas interações entre determinados alunos que, em outras circunstâncias, seriam improváveis (a estrutura dos grupos revelou-se decisiva neste aspeto), mas que trabalharam em equipa, comunicando eficazmente com o intuito de alcançarem objetivos comuns. Divulgou-se o projeto através da partilha de um vídeo contendo evidências do trabalho

efetuado ao longo das semanas, com os alunos e os respetivos encarregados de educação.

## **5. Percurso de Desenvolvimento Profissional**

Os períodos de PES constituem-se como momentos de efetivação do processo de ensino-aprendizagem, através do confronto e, simultaneamente, da articulação entre a teoria e a prática, relação constante no decorrer da profissão docente. A experiência de aproximação à realidade nos diferentes contextos possibilita a construção de uma postura de reflexão, bem como da identidade profissional, por meio da análise da prática pedagógica segundo uma perspetiva crítica, incidindo nos elementos que compõem a planificação da ação, nas aprendizagens das/os crianças/alunos, assim como na autoavaliação do desempenho. Verifica-se, de igual modo, a aquisição de novas aprendizagens originárias na relação pedagógica que se estabelece entre o/a estagiário/a e o/a cooperante, um/a profissional com um leque de competências proveniente dos anos de experiência, bem como do processo de formação contínua. A relação em questão proporciona, ainda, a oportunidade de reflexão face à natureza das práticas implementadas pelos/as cooperantes nos diferentes contextos, numa perspetiva de formação e crescimento profissional – “Pensar na formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, [em que] se realizam saberes diversificados, seja saberes teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais.” (Borssoi, 2008, p. 4). Os momentos de discussão, reflexão conjunta e troca de experiências/partilha de ideias entre estagiário/a-cooperante-supervisor/a, assim como o exercício de ação-reflexão conduzem, inevitavelmente, a um enriquecimento do processo de formação.

A PES em contexto de creche, o primeiro estágio no nível de formação em questão, marcou-se pelas inúmeras aprendizagens proporcionadas, bem como por diversas situações que conduziram a momentos de reflexão individual. A observação referente à prática pedagógica da educadora de infância cooperante permitiu-me inferir que certos fatores externos (como a componente burocrática associada à profissão e exigências relacionadas com o funcionamento da instituição) comprometiam o tempo de qualidade partilhado com o grupo, verificando-se, por consequência, uma maior preocupação com a produção “em massa” de trabalhos manuais desenvolvidos pela educadora de infância, com pouco ou nenhum envolvimento por parte das crianças – que resultou num momento de reflexão crítica face à importância da intencionalidade educativa que deve sustentar a prática pedagógica, principalmente na intervenção perante a primeira infância. Destaco, do conjunto de novas aprendizagens, o processo

de desenvolvimento e implementação do primeiro projeto de intervenção – pressupunha-se a construção de um projeto devidamente fundamentado, com objetivos claros e exequíveis, refletidos em atividades significativas, que culminassem na aquisição de novas aprendizagens, apoiando-se numa avaliação eficaz (este ponto exigiu uma reflexão sobre o que avaliar, a que instrumentos recorrer, assim como o seu propósito).

A PES em contexto de jardim de infância proporcionou uma aprendizagem enriquecedora ao nível da observação da prática pedagógica da cooperante – em oposição ao contexto anterior, a educadora de infância adotava uma postura de análise crítica e de reflexão, traduzindo-se numa prática pedagógica inovadora e dinâmica e demonstrando, simultaneamente, ser possível a interligação entre os pressupostos das OCEPE com as necessidades, competências, potencialidades e interesses das crianças, assegurando o respeito pelas mesmas. O contexto e as particularidades do grupo conduziram, numa primeira instância, a uma reflexão face à importância de investir numa prática pedagógica cimentada na diferenciação pedagógica, ou seja, na adequação da prática às especificidades das crianças (e não o contrário), à consideração e aceitação das diferenças e o respeito pelos ritmos próprios – as pesquisas efetuadas neste âmbito revelaram-se pertinentes não apenas neste contexto e nível de ensino, como também no nível subsequente, devido à atual diversidade caracterizadora dos contextos educativos. Revelou-se igualmente oportuno refletir sobre as diferentes metodologias de trabalho existentes, mais concretamente as dirigidas à primeira infância, tendo incidido a atenção na metodologia de trabalho de projeto (associada à prática da educadora de infância) – uma metodologia que privilegia a liberdade de expressão da criança no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, descentralizando a prática pedagógica do adulto e dos seus objetivos (Pereira, 2014).

A PES em contexto de 1.º CEB, com uma turma de 2.º ano de escolaridade, constituiu-se como o primeiro contacto com o nível de ensino em questão, não tendo sido possível anteriormente devido à pandemia da COVID-19. Neste contexto observei uma prática pedagógica da professora cooperante centrada na adequação das estratégias de ensino-aprendizagem às características da turma, colocando o foco da ação educativa nas aprendizagens dos alunos, na integração de saberes e no desenvolvimento de competências, assim como na resolução dos problemas detetados. No âmbito do meu percurso de aprendizagem, o estágio em questão contribuiu para aprimorar competências relacionadas com a planificação da intervenção – a seleção dos principais objetivos de aprendizagem de acordo com as AE; o desenvolvimento de

propostas em concordância com esses mesmos objetivos, de cariz diversificado e que promovessem o envolvimento dos alunos, bem como o desenvolvimento das competências descritas no PASEO; a pormenorização das estratégias para uma maior transparência da sequência didática (e o investimento nesta vertente, tornando o processo coeso) e a diversificação dos instrumentos de avaliação. Surgiram algumas questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem de certos alunos, que conduziram a momentos de pesquisa e análise crítica da informação recolhida, originando momentos de reflexão face ao modo de atuação, resultando em ajustes da prática pedagógica, contribuindo positivamente para o atenuar dessas mesmas dificuldades.

A última PES em contexto de 1.º CEB destacou-se pela particularidade de decorrer numa turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade. As principais aprendizagens centraram-se ao redor desta realidade, que conduziu à realização de diversas pesquisas, com foco em aspetos como possíveis organizações do modo de trabalho (o trabalho autónomo ou em pares/pequenos grupos), as vantagens (promoção da autonomia e entreajuda) e os principais desafios (rentabilização do tempo e o grau de apoio por parte do/a professor/a) (Coelho, 2007). Pegando nestes pontos, e conjugando com a observação da prática pedagógica do professor cooperante, que desempenhava a melhor versão do seu papel dentro das suas possibilidades, em diversos momentos refleti sobre o impacto da situação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que, infelizmente, saíam prejudicados, pois não recebiam um apoio direcionado às suas dificuldades de aprendizagem (presentes e evidentes em ambos os anos) e encontravam-se sujeitos a um método de ensino expositivo, quando certamente beneficiariam do recurso a outro método, que implicasse um maior envolvimento e uma componente mais prática, de aprendizagem através do questionamento e da exploração. Neste sentido, este estágio constituiu-se como a oportunidade ideal para investir (ainda mais) na planificação de propostas de natureza prática, conducentes à exploração e realização autónoma, através de inúmeros recursos por mim construídos.

Concluo a autoavaliação do meu percurso de aprendizagem com a partilha de uma das conclusões mais significativas que retirei dos estágios – a prática pedagógica perde a sua intencionalidade quando não somos capazes de reconhecer as dificuldades de aprendizagem das/os crianças/alunos, parar para refletir e identificar a origem do problema, esclarecer dúvidas e questões e encontrar novas estratégias de ensino-aprendizagem, antes de avançar. Essencialmente, quando estamos centrados no

cumprimento da planificação, ao invés do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente nas necessidades dos alunos.

No decurso do 1.º Semestre do 1.º Ano do Mestrado, após a solicitação da identificação de um problema que suscitasse preocupação enquanto futura docente, sobre o qual sentisse necessidade de aprofundar por meio de um projeto de investigação, e após um período de reflexão, nomeadamente face a situações observadas em contexto de Iniciação à PES (no Curso de Licenciatura em Educação Básica) e na PES em creche, optei por abordar o processo de transição entre ciclos educativos, mais concretamente entre a EPE e o 1.º CEB – conforme afirma Oliveira (2016), “A transição entre estes dois contextos deve ser motivo de reflexão por parte de educadores, professores e investigadores, querendo-se devidamente fundamentada e planeada com intencionalidade educativa.” (p. 118).

## **Parte II – Exercício Investigativo**

A segunda parte compreende o exercício investigativo realizado no decurso das PES, que incidiu sobre o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB. No primeiro ponto encontra-se o enquadramento teórico, que contextualiza o estudo. Seguidamente, são apresentados os objetivos, os contextos e participantes, a metodologia de recolha e análise de dados, a apresentação e análise dos resultados, terminando com as considerações finais.

### **1. Enquadramento Teórico**

“[Mais] do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”

(Formosinho, 2000, citado por Vasconcelos, 2007, p. 44)

#### **1.1. Transição, articulação curricular e continuidade educativa: definição de conceitos**

A questão da transição entre a EPE e o 1.º CEB exige, num primeiro momento, a definição de alguns conceitos interdependentes entre si, nomeadamente transição, articulação curricular e continuidade educativa, para uma melhor clarificação dos aspetos abordados na pesquisa.

##### **Transição**

O Dicionário da Língua Portuguesa define transição como “ato ou efeito de passar de um lugar para outro; passagem que comporta uma transformação progressiva” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2008, p. 1621). À semelhança, o Dicionário da Porto Editora (versão *online*) define o conceito como “ato ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro; passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução” (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, 2023). Por sua vez, o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa, define transição como “passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro; fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001, p. 3611). As definições apresentadas permitem perceber a transição como um período em que ocorre uma

passagem, no decorrer de um processo evolutivo, caracterizado por transformações progressivas.

A maioria das culturas assume o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte como as principais transições na vida de um indivíduo (Sim-Sim, 2010). Juntam-se a finalização da vida escolar, a entrada no mundo de trabalho, o divórcio e a maternidade, processos significativos atentando as especificidades da sociedade atual (Sim-Sim, 2010). Considerando os exemplos apresentados, podemos retratar as transições como processos que integram naturalmente o ciclo de vida, ocorrendo de forma previsível ou espontânea (Teixeira, 2021), e que envolvem “a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo (...) o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (...)” (Sim-Sim, 2010, p. 111). Seguindo esta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, citados por Oliveira, 2016) reforçam que ocorre “uma mudança nas assunções que os indivíduos têm de si próprios e do mundo que os rodeia provocando alterações ao nível do comportamento e das relações” (p. 119). Devido à complexidade e às exigências que comportam, as transições constituem-se como desafios, principalmente no decorrer da infância (Oliveira, 2016). Independentemente de como processam as inúmeras mudanças, as crianças retêm as experiências na sua memória, influenciando estas tanto as vivências próximas ao período correspondente à passagem, como as transições subseqüentes (Fabian & Dunlop, 2007; Oliveira, 2016).

### **Articulação curricular**

O Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea define articulação como um “ponto de união (...)” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001, p. 368) e articular como a junção de “dois ou mais elementos para funcionar em conjunto ou formar um conjunto; adaptar; juntar; unir” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001, p. 368). Numa perspectiva semelhante, o Dicionário da Porto Editora (versão *online*) caracteriza o conceito de articulação como o “encadeamento de diferentes elementos com vista ao eficaz funcionamento de um sistema; ligação; conexão” (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, 2023) e articular como “ligar de modo coerente, organizar, estruturar; unir, ligar, juntar” (Dicionário infopédia da Língua

Portuguesa, 2023). As definições apresentadas permitem considerar a articulação como o ponto de conexão entre partes distintas de um sistema, assegurando, assim, continuidade no seu funcionamento. Transpondo para a realidade da transição entre a EPE e o 1.º CEB, assume-se a articulação curricular – relativo ao currículo, documento que impulsiona a formação integral das/os crianças/alunos (Figueiredo et al., 2016) – como “o conjunto de atividades, projetos, procedimentos e relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes com o intuito de facilitar a transição” (Oliveira, 2017, p. 54), prevenindo, deste modo, o surgimento de percursos educativos repletos de adversidades, sem traços de continuidade e coerência (Sim-Sim, 2010).

A articulação curricular, segundo Serra (2004), citado por Cardona (2014), subdivide-se em: articulação curricular espontânea, “que se estabelece naturalmente, fruto da proximidade geográfica entre as instituições e da qual surgem projetos que envolvem os dois níveis educativos” (p. 314); articulação curricular regulamentada, “que surge em consequência de imposições legais” (pp. 314-315) e, ainda, articulação curricular efetiva, “que acontece de modo consciente e assumido entre os docentes e as docentes de diferentes níveis de ensino.” (p. 315). Verifica-se a inexistência de articulação curricular perante a falta de conhecimento e interesse relativos aos ciclos educativos implicados, bem como a ausência de contacto entre os respetivos intervenientes (Serra, 2004, citado por Cardona, 2014).

Conforme estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior (...)” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070), centrando a responsabilidade da continuidade no ciclo educativo subsequente (Vasconcelos, 2007). Neste sentido, cabe aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB a implementação de práticas educativas conducentes ao encadeamento dos respetivos níveis educativos, sendo indispensável a “construção da transição” (Griebel & Niesel, 2003, citados por Vasconcelos, 2007, p. 46). Como reforça Monge (2002), a articulação curricular revela-se pertinente “pela valorização de experiências anteriormente adquiridas, pela sua sequência e aprofundamento, pela própria diluição dos processos de transição.” (p. 28).

### **Continuidade educativa**

O conceito de continuidade implica ininterrupção e contiguidade (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, 2023). Considerando todos os contextos que compõem a vida de um indivíduo, assume-se que existe continuidade perante a conexão entre e dentro dos mesmos. Mais especificamente, atentando os contextos que integram a vida de uma criança, e focando a atenção no domínio da educação, conforme defende Nabuco (2002), qualquer percurso educativo carece de continuidade. Neste sentido, a continuidade educativa compreende “relações que se estabelecem entre os diversos agentes de formação e os sucessivos momentos formativos que marcam a ação educativa tornando-a consistente e progressiva salientando o seu sentido de unidade global” (Zabalza, 2004, citado por Oliveira, 2016, p. 42) – embora não restrito a, ambiciona-se uma continuidade ao nível do currículo e das práticas educativas (Cardona, 2014). Não implica, porém, a antecipação da fase seguinte, através do recurso a metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem específicas da mesma, mas sim o proporcionar de “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades (...), criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.” (Silva et al., 2016, p. 97).

A continuidade educativa subdivide-se em continuidade educativa horizontal, que pressupõe a “coordenação de todos os agentes educativos (...)” (Zabalza, 2004, citado por Oliveira, 2016, p. 42), assegurando, assim, a interligação entre os intervenientes dos contextos educativo, familiar e social alargado (Oliveira, 2016), e continuidade educativa vertical, com foco “no estabelecimento de ligações entre os diversos níveis escolares através de momentos de transição em que participam os [docentes] dos diferentes níveis envolvidos” (Zabalza, 2004, citado por Oliveira, 2016, p. 42), assumindo o desenvolvimento de projetos em conjunto, por exemplo.

Um percurso educativo sem continuidade constitui-se, segundo John Dewey (1938, citado por Vasconcelos, 2002), como “uma experiência superficial, não acabada, não verdadeiramente educativa (...)” (p. 4), que não possibilita o desfrutar de um “*continuum* de experiências”, conducentes ao desenvolvimento integral das crianças (Vasconcelos, 2002). Nesta ótica, a ausência de continuidade traduz-se num processo de ensino-aprendizagem redutor, não assente numa “aprendizagem enraizada na evolução e numa dinâmica ao longo

da vida.” (Vasconcelos, 2002, p. 5). As descontinuidades encontram-se, essencialmente, associadas às particularidades do sistema educativo, “organizado segundo a idade e dividido por setores muito distintos entre si, no que diz respeito a métodos de trabalho, objetivos e prioridades.” (Oliveira, 2016, p. 2). Existem autores, como Silva (2004), que referem, igualmente, as discrepâncias entre as culturas profissionais dos docentes dos respetivos níveis de ensino como indutoras de descontinuidade – no entanto, a formação inicial e contínua conjunta entre educadores de infância e professores do 1.º CEB pretende gerar reconhecimento face à educação como um processo contínuo (Nabuco, 2002), sendo que “nenhuma condição estrutural e organizativa pode garantir a continuidade por si só” (Zabalza, 2004, citado por Oliveira, 2016, p. 43), implicando a envolvimento, conforme previamente mencionado, de todos os intervenientes, sem exceções.

## **1.2. A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico**

A entrada no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, proveniente da EPE – na maioria dos casos, porque nem todas as crianças transitam numa mesma situação ou possuem um percurso idêntico –, corresponde a uma das transições mais impactantes na vida de uma criança e respetiva família, constituindo-se como um dos principais desafios na infância (Fabian & Dunlop, 2007). Encontrando-se dependentes do modo como são experienciadas e apoiadas, as transições educativas podem ser generativas ou degenerativas, atuando como “uma ocasião de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão, insucesso.” (Oliveira-Formosinho et al, 2016, p. 36).

Consistindo em “mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida” (Silva et al., 2016, p. 97), as transições introduzem alterações ao nível da organização do ambiente educativo, das metodologias de ensino-aprendizagem, do currículo e da cultura institucional, influenciando a resposta das crianças perante todo o processo (Fabian & Dunlop, 2007). Para além da aquisição de novas aprendizagens, a criança necessitará de apreender as mudanças relativas às regras e valores da nova instituição (caso seja aplicável), às relações com os colegas e os novos adultos de referência, mas, principalmente, ao seu novo papel (Griebel & Niesel, 2000, citados por Fabian & Dunlop, 2007). O ingresso no 1.º CEB implica deixar para trás o papel de “criança” para assumir o papel de “aluno”, que acarreta diferentes expectativas, nomeadamente “aprender de

formas diferentes, concentrar-se durante períodos mais longos e comportar-se de forma mais responsável (...)" (Fabian & Dunlop, 2007, pp. 5-6), entre outros.

No decorrer do processo, com o intuito de evitar ou minimizar o surgimento ou o impacto de sentimentos e emoções negativas, inibidoras do desenvolvimento integral da criança, o papel do adulto destaca-se (seja do educador de infância, do professor do 1.º CEB ou de um membro da família), pela possibilidade de oferecer uma perspetiva que a desconecte dos medos associados à mudança – uma visão positiva associada à “oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo (...)" (Silva et al., 2016, p. 97). O apoio concedido sustenta a sua confiança para ultrapassar quaisquer desafios (Silva et al., 2016).

Durante um determinado período, percecionou-se o jardim de infância como um espaço de preparação para a entrada no 1.º CEB (Sim-Sim, 2010). Esperava-se que as crianças adquirissem determinados pré-requisitos considerados facilitadores da aquisição das aprendizagens subsequentes, nomeadamente no âmbito da iniciação à leitura e à escrita (Sim-Sim, 2010) – este pressuposto baseava-se na “concepção maturacionista de prontidão para as aprendizagens escolares.” (Sim-Sim, 2010, p. 112), ou seja, a qualidade da adaptação da criança ao novo contexto encontrava-se diretamente relacionada com o sucesso (ou não) no alcance de certas competências, no decorrer da frequência do jardim de infância (Oliveira, 2016).

Evoluiu-se, progressivamente, para uma conceção mais abrangente, centrada no Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979), que retrata as ligações e respetivas influências dos diversos contextos na vida de cada pessoa, reconhecendo que o meio de inserção engloba quatro níveis: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (Teixeira, 2021). Quando do processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, a criança pertence, no mínimo, a três microsistemas: o da família, o do jardim de infância e o da escola do 1.º CEB, interdependentes entre si, e formando a interseção o mesossistema (Dunlop, 2003, citado por Vasconcelos, 2007). O exossistema corresponde a todas as situações que não envolvem diretamente a criança, mas que influenciam o processo como, por exemplo, a situação profissional dos encarregados de educação (Vasconcelos, 2007). O macrosistema engloba as conceções teóricas, o sistema de valores, a cultura e as políticas

governamentais, que exercem influência sobre a educação (Portugal, 1992 citada por Teixeira, 2021).

Uma perspetiva “por sistemas ecológicos pressupõe uma estreita ligação entre os vários contextos e situações que integram a vida da criança” (Oliveira, 2016, p. 33), isto é, a adaptação da criança perante o processo de transição depende da cooperação entre os diferentes contextos ecológicos que integra (Oliveira, 2016) e não, exclusivamente, do leque individual de competências adquiridas.

Correspondendo o processo de transição entre ciclos a “uma questão de política nacional de continuidade educativa.” (Sim-Sim, 2010, p. 113), demarca-se pela sua importância a necessidade de assegurar a articulação curricular, garantindo uma sequência lógica referente às aprendizagens promovidas (Sim-Sim, 2010). Com um mesmo grau de relevância, possibilitar a conexão entre os intervenientes do jardim de infância, do 1.º CEB, a criança e a respetiva família favorece uma transição repleta de continuidade (Sim-Sim, 2010), aludindo aos microsistemas envolvidos neste processo – “para que cada parte do sistema funcione efetivamente, torna-se necessária uma boa articulação entre sistemas (...)” (Vasconcelos, 2007, p. 44). As crianças percecionam a transição como um acontecimento positivo quando existe equilíbrio e compreensão entre todos os envolvidos e, numa perspetiva contrária, apreendem-na como negativa quando se verificam discrepâncias nas práticas implementadas (Oliveira, 2016) – neste sentido, importa que [as transições] se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança (...)” (Silva et al., 2016, p. 97).

Uma integração e adaptações saudáveis ao novo ciclo educativo requerem reflexão sobre o processo de transição, assim como a criação de condições para que se processe sem obstáculos, exigindo, deste modo, o foco de todos os intervenientes, particularmente dos adultos de referência (Cardona, 2014). Apresentam-se, de seguida, exemplos de estratégias consideradas facilitadoras do processo de transição (existem outras igualmente eficazes) (Silva et al., 2016):

- Articulação entre docentes;
- Envolvimento das crianças;
- Facilitação da transição ao nível organizacional;
- Participação da família.

A articulação entre docentes implica a articulação entre educadores de infância da mesma instituição, combinando os procedimentos a adotar no decurso da transição, bem como a articulação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, com o intuito de dialogar sobre as aprendizagens desenvolvidas no jardim de infância, “partilhando o que uns e outros pensam sobre a pertinência destas aprendizagens, sobre a sua articulação com as aprendizagens do 1.º ciclo e sobre as práticas adotadas (...)” (Silva et al., 2016, p. 101). Engloba, ainda, a análise dos respetivos currículos – com a intenção de impulsionar a articulação curricular –, a comunicação das competências adquiridas e desenvolvidas no decurso da EPE – promovendo, assim, a continuidade educativa – e, por último, o trabalho conjunto entre docentes, que “não deveria ser pontual e depender das circunstâncias, mas assumir, sempre que possível, um carácter mais sistemático e institucional” (Silva et al., 2016, p. 102).

O envolvimento das crianças compreende o diálogo sobre o processo de transição, dando-lhes espaço e tempo para expressarem expectativas e receios, e colocarem diversas questões, bem como a familiarização com o contexto do 1.º CEB – “sempre que possível, com o/a educador/a e o grupo, ou individualmente com os pais, a criança deverá ter oportunidade de conhecer a escola para onde vai transitar.” (Silva et al., 2016, p. 102), isto nos casos em que ocorre mudança de instituição.

As instituições desempenham um papel significativo no processo de transição, através da implementação de estratégias globais de suporte como, por exemplo, a previsão do trabalho conjunto a nível da instituição, o planeamento de momentos de interação entre as crianças do jardim de infância e os alunos do 1.º CEB (não limitado a épocas festivas), a partilha de espaços comuns e a contemplação da transição nos Projetos Educativos (Silva et al., 216).

A participação da família centra-se numa relação de parceria baseada na comunicação ativa. O educador de infância deve disponibilizar as informações essenciais aos encarregados de educação, esclarecendo dúvidas e questões. Importa que haja um apoio mútuo entre a família e os docentes dos respetivos níveis (Silva et al., 2016).

Embora os processos de transição sejam dinâmicos, dependendo das características dos intervenientes, importa que sejam “pensados,

conceptualizados, experimentados, avaliados e reconceptualizados para se recriarem de acordo com as pessoas, os contextos, as culturas.” (Formosinho et al., 2016, p. 9).

## **2. Estudo Realizado**

### **2.1. Questão orientadora e objetivos**

O exercício investigativo visou o aprofundar da seguinte questão-problema: Como se processa a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?. Como referimos previamente, emergiu de situações observadas em contexto de estágio, prendendo-se a sua relevância com a necessidade de assegurar transições que proporcionem bem-estar e segurança, assentes na articulação curricular e na continuidade educativa.

A questão-problema orientou o exercício investigativo, com o intuito de alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender a perceção dos alunos face à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB;
- Compreender a perceção dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB face à transição entre os respetivos níveis de ensino;
- Compreender a organização do processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB;
- Identificar estratégias favorecedoras e condicionantes do processo de transição.

### **2.2. Contextos e participantes**

O exercício investigativo realizou-se nas valências de EPE e 1.º CEB, nas instituições onde decorreram as PES no âmbito do 1.º CEB apresentadas nos capítulos 3. e 4. da Parte I do presente Relatório. Conteí, ainda, com a colaboração das colegas Joana Vicente e Sara Soares, que efetuaram entrevistas no contexto de 1.º ano de escolaridade, onde não houve oportunidade de estagiar.

Participaram no exercício investigativo um total de 13 alunos, sendo 8 do 1.º ano de escolaridade e 5 do 2.º ano de escolaridade. Frequentavam todos instituições públicas pertencentes a Agrupamentos de Escolas situados no distrito de Santarém. Na tabela 7 “Caracterização dos entrevistados – Alunos/as”

apresentamos uma caracterização mais detalhada dos mesmos – atribuiu-se a cada aluno um código de identificação, composto primeiro pela letra “A”, seguida pelas letras do abecedário.

Integraram, ainda, o leque de participantes um total de 4 docentes – 2 educadoras de infância de salas multietárias e 2 professores do 1.º CEB (1 professor do 1.º ano de escolaridade e 1 professora do 2.º ano de escolaridade). Exerciam todas funções em instituições públicas, pertencentes a Agrupamentos de Escolas localizados no distrito de Santarém. Na tabela 8 “Caracterização dos entrevistados – Docentes” encontra-se uma caracterização mais detalhada dos mesmos – atribuiu-se às educadoras de infância a letra “E” e aos professores a letra “P”, seguidas pelas letras do abecedário.

Selecionaram-se os participantes segundo os seguintes critérios:

- Alunos do 1.º CEB – frequência do jardim de infância no ano letivo anterior à entrada no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB;
- Educadores de infância – acompanhamento de um grupo de crianças com 5 anos de idade ou de um grupo multietário (com crianças de 5 anos de idade que iriam transitar para o 1.º CEB);
- Professores do 1.º CEB – acompanhamento da turma desde o início do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

<b>Código de identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de escolaridade</b>
AA	Masculino	6 anos	1.º Ano
AB	Feminino	6 anos	1.º Ano
AC	Masculino	6 anos	1.º Ano
AD	Feminino	6 anos	1.º Ano
AE	Feminino	6 anos	1.º Ano
AF	Masculino	6 anos	1.º Ano
AG	Masculino	6 anos	1.º Ano
AH	Masculino	6 anos	1.º Ano
AI	Feminino	7 anos	2.º Ano
AJ	Feminino	7 anos	2.º Ano
AK	Feminino	7 anos	2.º Ano
AL	Masculino	7 anos	2.º Ano
AM	Masculino	8 anos	2.º Ano

**Tabela 6** – Caracterização dos entrevistados – Alunos/as

<b>Código de identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Habilitações académicas</b>	<b>Valência</b>
EA	Feminino	Licenciatura	EPE
EB	Feminino	Mestrado	EPE
PA	Masculino	Licenciatura (variante de Educação Visual e Tecnológica)	1.º CEB
PB	Feminino	Licenciatura	1.º CEB

**Tabela 7** – Caracterização dos entrevistados – Docentes

## **2.3. Metodologia de recolha e análise de dados**

### **Recolha de dados**

A metodologia de recolha de dados centrou-se na realização de entrevistas semiestruturadas. Estas constituem-se como uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas nas investigações de natureza qualitativa, consistindo “numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face (...)” (Afonso, 2014, p. 104). Recorre-se à entrevista perante a necessidade de recolher dados descritivos, que possibilitam ao investigador construir intuitivamente uma ideia sobre a forma como os participantes percecionam determinados acontecimentos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). No âmbito das investigações em contexto educativo, em que o objeto de estudo exige interação entre o entrevistador e o entrevistado “para contextualizar experiências, vivências e sentidos, a entrevista [apresenta-se] como uma técnica adequada para a obtenção de informações dos diversos atores envolvidos nos [fenómenos] educativos, fornecendo dados para a compreensão das relações entre os sujeitos e o recorte analisado.” (Oliveira et al., 2023, p. 217).

As entrevistas semiestruturadas, de índole flexível, caracterizam-se pela existência de um guião com um determinado número de questões abertas, que concedem aos participantes liberdade para falar, e ao entrevistador, caso seja necessário, a oportunidade de colocar novas questões no decorrer do diálogo, com o intuito de auxiliar a compreensão do fenómeno em estudo (Oliveira et al., 2023).

Construíram-se guiões de entrevista direcionados aos alunos do 1.º CEB e aos docentes, segundo os objetivos previamente mencionados. Antes da sua aplicação foram testados e reformulados. O guião dirigido aos alunos do 1.º CEB encontrava-se dividido em três blocos temáticos, cada um com os respetivos objetivos, questões e observações. Os blocos temáticos organizavam-se da seguinte forma:

- Bloco I – Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a;
- Bloco II – Perceção face à EPE e ao 1.º CEB;
- Bloco III – Agradecimentos.

No anexo II (Anexo II) apresenta-se o guião de entrevista aos alunos do 1.º CEB.

Por sua vez, o guião dirigido às educadoras de infância e aos professores do 1.º CEB encontrava-se dividido em seis blocos temáticos, cada um, igualmente, com os respetivos objetivos, questões e observações. As questões eram idênticas, prendendo-se as diferenças com as especificidades de cada nível de ensino. Os blocos temáticos organizavam-se da seguinte forma:

- Bloco I – Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a;
- Bloco II – Caracterização do/a entrevistado/a;
- Bloco III – Processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB;
- Bloco IV – Organização, estratégias facilitadoras e condicionantes e dificuldades associadas ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB;
- Bloco V – Articulação entre docentes;
- Bloco VI – Agradecimentos.

No anexo III (Anexo III) apresentam-se os guiões de entrevista às educadoras de infância e aos professores do 1.º CEB.

As questões éticas foram salvaguardadas, sendo os participantes informados face aos objetivos e finalidade do exercício investigativo. Antes das entrevistas aos alunos, obtivemos o consentimento escrito dos respetivos encarregados de educação, bem como do/a professor/a titular. No anexo IV (Anexo IV) encontra-se o documento enviado.

Após consentimento dos participantes, todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. No anexo V (Anexo V) encontram-se as transcrições das entrevistas aos alunos, e no anexo VI (Anexo VI) as transcrições das entrevistas às educadoras de infância e aos professores do 1.º CEB.

### **Análise de dados**

Com recurso às transcrições das entrevistas efetuadas, procedeu-se à análise dos dados recolhidos – segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados constitui-se como “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...), com o objectivo de aumentar a sua própria

compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p. 205).

Neste sentido, elaborou-se a sua análise de conteúdo. Os blocos temáticos dos guiões de entrevista foram transformados em categorias de análise. Organizou-se toda a informação em tabelas, sendo os conteúdos organizados nas categorias e subcategorias de análise.

No anexo VII (Anexo VII) apresentam-se as tabelas de análise de conteúdo.

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

O presente exercício investigativo enquadrou-se numa abordagem qualitativa, visando a compreensão e interpretação do sentido de fenómenos sociais (Alves & Azevedo, 2010). Uma investigação qualitativa possui cinco características:

- i. “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
- ii. possui uma natureza descritiva;
- iii. os investigadores “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
- iv. os investigadores “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, isto é, não recolhem dados para comprovar hipóteses;
- v. o “significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, colocando ênfase nas diferentes perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50).

Os autores em questão referem que nem todos os estudos qualitativos apresentam todas as características mencionadas, contudo, este facto não interfere na sua designação.

Recorrendo a procedimentos empíricos, qualquer investigação qualitativa demonstra cuidado com a recolha de dados credíveis, relativos a questões específicas da realidade social em análise, com o objetivo de conceber e correlacionar conceitos que possibilitam a compreensão dessa mesma realidade (Afonso, 2014). O exercício investigativo em questão proporcionou a oportunidade de entender a problemática da transição entre a EPE e o 1.º CEB

segundo a percepção dos participantes com intervenção direta no processo, no âmbito do seu contexto natural (o espaço educativo).

Apresentamos, seguidamente, a análise dos dados recolhidos.

#### **2.4.1. Alunos do 1.º CEB**

##### **Percepção face à EPE**

Com o intuito de aferir a percepção dos alunos face à EPE, solicitámos que partilhassem as suas preferências referentes ao jardim de infância, assim como as aprendizagens que consideravam ter realizado.

A maioria dos alunos referiu o brincar como preferência no jardim de infância, especificando a diversidade de brincadeiras livres que lhes apaziam, “(...) e nós podíamos criar, fazer espetáculos (...)” (AA) “(...) porque depois podíamos ouvir música e dançar todos juntos.” (AB) “Gostava de desenhar, porque podia desenhar o que eu queria.” (AC) “(...) gostava de brincar dentro da casinha de bonecas.” (AL), associando esta ação a um momento propício à socialização “O que eu gostava mesmo era de brincar, porque estava com os outros meninos.” (AG). Seguindo esta linha de pensamento, mencionaram os principais espaços para desenvolver as suas brincadeiras – dessa lista constavam a sala de atividades, o espaço exterior e os parques que visitavam na sequência de pequenas saídas em passeio, “(...) principalmente quando saíamos da escola para ir a um parque que tinha escorregas muito grandes e túneis e isso.” (AI).

Alguns alunos referiram o trabalhar como a sua preferência, contudo, não especificaram o tipo de atividades que elaboravam durante estes períodos, “Gostava de trabalhar. Fazíamos atividades, também fazíamos coisas com materiais tipo cartolinas e tesouras e colas e essas coisas.” (AK).

Destacamos, ainda, as referências à liberdade concedida pelo jardim de infância, “(...) podia desenhar o que eu queria.” (AC) “Quando podíamos brincar no sítio que escolhíamos dentro da sala.” (AM).

Quando questionados relativamente às preferências face às aprendizagens adquiridas no jardim de infância, os alunos mencionaram um conjunto diversificado, abrangendo todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE:

- Área de Formação Pessoal e Social – “Quando aprendi a atar os atacadores dos sapatos.” (AK);

- Área de Expressão e Comunicação – “Lembro-me de aprender letras também e os números (...)” (AB) “Gostei de aprender a desenhar e de pintar com diferentes materiais.” (AH);
- Área do Conhecimento do Mundo – “Gostava muito de fazer experiências (...)” (AL).

Apenas uma aluna não reconheceu a aquisição de quaisquer aprendizagens, “Eu não aprendi lá nada, eu só brincava.” (AJ).

### **Perceção face ao 1.º CEB**

À semelhança do ponto anterior, com o intuito de aferir a perceção dos alunos face ao 1.º CEB, procurámos que partilhassem as suas preferências referentes à escola, bem como às aprendizagens adquiridas até à data da entrevista (janeiro de 2023).

Os alunos mencionaram, igualmente, o brincar como uma das preferências na escola, sendo a atividade predileta o futebol, “(...) gosto muito de jogar futebol (...)” (AJ). Continuaram a associar o brincar ao fator socialização – neste caso, um dos poucos momentos em que conseguiam conviver com os colegas mais próximos, “Brincar, porque consigo estar com os meus amigos.” (AB). Na lista de principais espaços onde podiam desenvolver as suas brincadeiras passou a constar, apenas, o espaço exterior, “Gosto de brincar no parque [espaço com diversos equipamentos], porque tem um ‘roda roda’.” (AK).

Os alunos referiram como preferência, também, o ato de aprender, associado aos interesses pessoais de cada um, “Gosto de aprender porque gosto de fazer números, escrever e ler.” (AA) “Gosto muito de Matemática, porque gosto de trabalhar com os números.” (AG). Um aluno revelou, ainda, apreço pelas novas descobertas proporcionadas pelo contexto, “Gosto (...) quando estamos a aprender coisas novas e que eu não sabia ainda.” (AF).

Quando questionados relativamente às preferências face às aprendizagens adquiridas na escola, os alunos mencionaram um conjunto que abrangeu algumas das componentes do currículo do 1.º CEB, associando-as a determinadas motivações, sendo possível depreender a atribuição de significado às mesmas, “De aprender as letras e ler, porque

depois posso ler muitos livros.” (AB) “Estou a gostar de aprender as letras, porque assim aprendo palavras novas e depois posso fazer frases.” (AC).

Salientamos, ainda, que alguns alunos frisaram certas diferenças entre o jardim de infância e a escola, nomeadamente a diminuição do tempo de brincadeira livre, assim como dos espaços para esse efeito, “Lá eu brincava mais vezes do que aqui na escola e havia mais sítios para brincar.” (AD) “(...) temos menos tempo de intervalo.” (AE) “(...) o intervalo é diferente (...) é mais pequeno e não brinco tanto tempo.” (AF); a demarcação do tempo escolar, “Lá [no jardim de infância] não havia campainha.” (AF) e o aumento da quantidade e do grau de exigência do trabalho, “(...) porque a escola é mais a sério. Temos de trabalhar mais, de nos esforçar mais (...)” (AE).

## **2.5.2. Educadoras de infância e professores do 1.º CEB**

### **Processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB**

Num primeiro momento, procurámos compreender a perceção dos docentes face ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB. Ambas as educadoras de infância referiram que, no decurso da EPE, centravam-se na promoção do desenvolvimento de competências características da faixa etária, “(...) eu procuro desenvolver nas crianças as competências próprias para a sua idade (...)” (EA) “São mais os grafismos e as competências de motricidade fina (...). São estas as competências que considero que têm de ser mais trabalhadas no pré-escolar, para além de todas as outras autonomias (...)” (EB), da predisposição para a aprendizagem e no contributo para o desenvolvimento integral das crianças “(...) abrir-lhes horizontes para que elas tenham vontade de aprender mais, para que elas possam progredir.” (EA).

A educadora EA reconhecia o valor próprio da EPE, “Eu dantes dizia que no pré-escolar preparava as crianças para irem para o 1.º ciclo. Neste momento, já não digo isso. Porquê? O pré-escolar é, por si só, o pré-escolar.” (EA), promovendo competências associadas ao 1.º CEB unicamente mediante as necessidades e os interesses das crianças, “Claro que eles, (...) quando chegam ao último ano de jardim de infância têm muita vontade (...) de aprender o que aí vem. E, portanto, eu desenvolvo isso, ajudo a desenvolver isso, ao nível deles – no âmbito daquilo que eles demonstram necessidade e interesse.” (EA).

Na visão da educadora EB, na EPE, não obstante a importância da vertente lúdica e da aquisição de competências no âmbito dos diferentes níveis do saber, “(...) é essa a função do pré-escolar, para além de todo o jogo lúdico, de todas as atividades lúdicas (...)” (EB), importa o desenvolvimento de competências consideradas necessárias à entrada do 1.º CEB, “(...) o permanecer mais tempo sentado em atividade, ter maior tempo em atividades mais orientadas, para poderem trabalhar a atenção e a concentração, que são competências que depois são necessárias para o 1.º ciclo.” (EB). Efetuava com as crianças que iriam transitar para o 1.º CEB um trabalho com maior grau de exigência e orientação, “É no grau de exigência que depois difere um bocadinho. Com as crianças de 5 anos tenho um trabalho mais dirigido (...)” (EB).

A educadora EB mencionou, ainda, que a frequência da EPE descomplexifica a integração no 1.º CEB, “(...) eles tiveram de cumprir horários, de cumprir regras, de ter professoras, de estar em contacto com outras crianças (...) – portanto, o pré-escolar facilita muito o início, a integração no 1.º ciclo.” (EB).

A perceção dos professores do 1.º CEB centrava-se ao redor das competências que os alunos possuíam à entrada do 1.º ano de escolaridade, “(...) eles quando chegam ao 1.º ciclo, ao 1.º ano, muitas competências já têm.” (PA), e de uma perspetiva de prontidão, “Há grupos que são trabalhados, já com uma preparação prévia para ingressarem no 1.º ciclo, enquanto outros não.” (PB). O professor PA salientou a importância da frequência da EPE, nomeadamente o impacto positivo na integração no 1.º CEB, “E mesmo o contacto que eles depois têm connosco, eu suponho que se nunca tivessem tido nenhum educador seria mais difícil, porque já conhecem as dinâmicas.” (PA), assim como o assegurar da articulação curricular, “(...) muitos dos conhecimentos são uma continuidade.” (PA). Por sua vez, a professora PB referiu que os alunos se deparavam com dificuldades no processo de transição devido à falta de determinados requisitos que considerava essenciais, como a motricidade fina, o saber escutar e estar, o respeito pelo outro e pelas regras, por exemplo, frisando “(...) tenho alunos que têm imensas dificuldades em tudo aquilo que nós queremos que se faça no 1.º ciclo.” (PB).

### **Organização do processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB**

Num segundo momento, tencionámos compreender o modo de organização do processo de transição, nomeadamente ao nível das propostas de orientação da ação educativa. Quando questionados se integravam o momento da transição entre níveis de ensino no Projeto Curricular de Grupo/Turma, tanto as educadoras de infância como os professores do 1.º CEB responderam afirmativamente, embora a educadora EB acrescentasse que não acontecia de forma explícita. Ambos os professores referiram que dedicavam a 1.ª semana do ano letivo à avaliação diagnóstica, “É uma semana de primeiros contactos, para ver os conhecimentos que eles trazem.” (PA), “Nós, no início do 1.º ano, fazemos uma avaliação diagnóstica (...) para nós nos apercebermos como é que os alunos estão.” (PB).

### **Estratégias facilitadoras e condicionantes do processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB**

Num terceiro momento, questionámos os docentes relativamente a estratégias facilitadoras e condicionantes do processo de transição. Na perspetiva das educadoras de infância, são consideradas estratégias facilitadoras o desenvolver de competências específicas, com origem nas necessidades e interesses das crianças, “Eles já estão a pedir leitura – porque já têm muita vontade –, já eles próprios querem escrever o nome deles (...), e querem compreender como todo o processo funciona.” (EA); manter uma comunicação ativa com as crianças, incluindo-as no processo de ensino-aprendizagem, “O que eu acho é que temos de explicar às crianças o sentido das coisas. (...) Quando as crianças dão uma intencionalidade àquilo que vão aprender e se faz a transferência entre aquilo que estão a aprender e a parte prática (...)” (EB) e, ainda, realizar jogos lúdicos, “Eu faço jogos com eles (...). Porque lá está, é um jogo – tem intencionalidade de lhes ensinar algumas coisas que eu acho que são necessárias para o 1.º ciclo (...)” (EB).

No mesmo sentido, na perspetiva dos professores eram consideradas como estratégias facilitadoras o estabelecer de ligações emocionais através do diálogo, para que os alunos se sentissem seguros perante a presença do adulto, “(...) conversamos (...), para conhecê-los e eles sentirem-se à

vontade para falar, sentirem-se à vontade para se exporem.” (PA); propor tarefas de natureza prática, “Eu apelo muito à manipulação, gosto muito que eles contactem com as coisas.” (PB); apelar aos conhecimentos prévios dos alunos, “Parto muito do concreto, daquilo que eles sabem, dos conhecimentos prévios.” (PB) e, por último, explorar situações que aproximem os alunos da sua realidade, “Gosto muito de ir buscar coisas que os consigam situar na escola, parto de realidades muito próximas deles.” (PB).

Quando questionadas acerca de estratégias condicionantes do processo de transição, ambas as educadoras optaram por mencionar fatores intrínsecos e extrínsecos às crianças. Como fator interno referiram as suas preferências pessoais, que podem contrastar com a realidade na maioria das salas de aula, “Se há crianças que gostam mais de brincar e explorar o espaço lúdico e as atividades lúdicas, quando vão depois estar sentados numa sala em que têm de estar em silêncio e a ouvir o professor, vão ter mais dificuldade.” (EB). Como fatores externos referiram a relação com a família, nomeadamente a diminuição do tempo passado em conjunto, “As crianças cada vez menos têm um desenvolvimento com a família. Antes brincava-se muito com a criança, havia mais disponibilidade para estar a brincar com a criança, para estar com a criança.” (EA), bem como a distância física entre os contextos educativos em questão, “(...) se estivessem numa instituição apenas com pré-escolar, eu acho que a transição seria diferente.” (EB).

Numa mesma linha de pensamento, os professores optaram, de igual modo, pela referência de fatores intrínsecos e extrínsecos aos alunos. Como fator interno referiram a maturidade dos alunos, “A maturidade de muitas crianças, porque às vezes nem é o trabalho que é realizado no pré-escolar, depende também muito da maturidade das crianças.” (PB). Como fatores externos mencionaram dificuldades experienciadas no contexto sociofamiliar, “Há alunos que se retraem, às vezes, a nível emocional, mas isso é porque já trazem dificuldades de casa ou dificuldades do meio onde vivem.” (PA), assim como aspetos relacionados com a componente letiva, “É a carga horária, o estar muito tempo sentado, a duração das disciplinas, os trabalhos a realizar.” (PB).

### **Dificuldades associadas ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB**

Num quarto momento, procurámos compreender quais as dificuldades sentidas durante o processo de transição. A educadora EA não hesitou e mencionou prontamente, “O facto de as rotinas serem todas demasiado apressadas, demasiado sem tempo, demasiado ocupadas (...)” (EA) o que, na sua perspetiva, não permitia às crianças experienciarem verdadeiramente os acontecimentos ao seu redor. Por outro lado, a educadora EB confessou que nunca refletira sobre as próprias dificuldades, admitindo que dependiam de cada criança, “(...) eu nunca pensei quais são as dificuldades no processo de transição, porque considero que varia de criança para criança (...)” (EB).

Na visão dos professores, as dificuldades prendiam-se com o desfasamento entre as realidades da EPE e do 1.º CEB, nomeadamente a oposição brincar vs. trabalhar, referindo “Muitas vezes é fazê-los entender que estão ali para trabalhar e não estão ali propriamente para brincar.” (PA), “Mas a realidade é um bocadinho diferente, é para brincar [no jardim de infância]. (...) E depois há crianças que brincam, mas depois chegam aqui e é muito difícil a adaptação, porque para eles ainda é brincadeira.” (PB), bem como as expectativas que possuíam face ao comportamento dos alunos, “(...) alguns já se sabem comportar e já sabem o que é que esperamos deles. Mas outros acham que é uma continuidade do jardim de infância – pensam que não há problema em levantarem-se quando querem, em falarem quando não devem.” (PA). Associavam, ainda, as suas dificuldades a fatores intrínsecos aos alunos, como a motivação, “Motivá-los. É, principalmente, a motivação.” (PB), e a fatores extrínsecos aos mesmos, associados ao cumprimento do currículo, “E depois é o nosso papel, que nós temos um programa enorme, e nós não podemos deixar de o cumprir.” (PB).

### **Articulação entre docentes no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB**

Num último momento, centrámos a atenção na compreensão do nível de articulação entre os docentes e na interação entre as crianças e os alunos, focando aspetos como o conhecimento face aos níveis de ensino em

questão, o contacto entre docentes, a existência de oportunidades para trabalharem em conjunto e, ainda, a preparação do momento de transição.

Todos os docentes revelaram possuir um conhecimento informal relativamente ao nível de ensino conseqüente ou antecedente. No caso das educadoras de infância, o conhecimento provinha do apoio educativo que providenciaram no âmbito do 1.º CEB, “Sim, de forma geral. Já dei apoio no 1.º ciclo, o que ajudou a criar uma nova visão e uma nova perspetiva de continuidade.” (EA), “Um bocadinho, como eu estive na Educação Especial já passei pelo 1.º ciclo.” (EB). O conhecimento do professor PA derivava do contacto com as educadoras de infância, fruto da proximidade e da partilha do espaço físico, bem como de observações esporádicas, “O que eu conheço vem do contacto que tenho com as educadoras na sala de professores (...). Conheço de entrar lá e ver o que é que estão a fazer, mas não há assim um conhecimento formal.” (PA).

Na perspetiva das educadoras de infância, a partilha de um espaço físico comum promovia o contacto entre docentes, “Aqui existe porque o espaço é o mesmo. (...) nós fazemos questão de ir à sala de professores às 11h00m para também termos esses momentos (...)” (EB), traduzindo-se num acompanhamento do percurso educativo das crianças, “E há seguimento das crianças. (...) Nestas escolas grandes, um dos aspetos positivos é esse acompanhamento das crianças.” (EA). Na ótica dos professores, o professor PA reforçou que mantinha contacto com as educadoras nos espaços comuns, enquanto a professora PB partilhou que não possuía qualquer contacto com educadores de infância, pois exercia funções numa instituição unicamente com a valência de 1.º CEB, “Neste agrupamento costuma haver sempre reuniões entre educadores do pré-escolar e professores do 1.º ciclo, mas nas escolas onde existem ambos. Nesta escola, não.” (PB).

Quando questionadas relativamente a oportunidades para trabalharem em conjunto com os professores e os alunos do 1.º CEB, as educadoras de infância referiram a ocorrência de atividades pontuais, que surgiam “(...) de uma forma muito natural.” (EA). A educadora EB, por outro lado, afirmou que, apesar de existirem atividades comuns, verificava-se a inexistência de continuidade educativa, “Agora, trabalhar assim em conjunto no sentido de uma continuidade, (...) se calhar não há.” (EB). Segundo a experiência profissional do professor PA, as atividades realizadas eram,

igualmente, de cariz pontual, “(...) faz-se sempre uma atividade ou outra pontual. (...) Vão visitar a sala, estão lá um bocado e fazem uma atividade em conjunto.” (PA). A professora PB, para além de não contactar com os educadores de infância, também não contactava previamente com as crianças que iriam transitar para o 1.º ano de escolaridade, não havendo oportunidade para trabalharem em conjunto.

Todos os docentes partilharam que a preparação do processo de transição ocorria de forma individualizada. A educadora EB acrescentou que, “Havendo necessidade, havendo situações que fogem ao comum, casos mais específicos faz sentido [os docentes reunirem].” (EB). O professor PA reconhecia que “Há escolas em que há reuniões no início do ano letivo, em que o professor do 1.º ciclo reúne com a educadora de infância e esta explica quem são as crianças que vai receber (...)” (PA), contudo, essa realidade não se aplicava à instituição onde exercia funções. A professora PB referiu, unicamente, que “Quando há a matrícula, os pais referem a escola para onde vão, apenas.” (PB).

No âmbito da organização e partilha de informação entre docentes, a educadora EA reportou recorrer maioritariamente a um modo de transmissão informal, resultado da partilha de um espaço comum, “Como a escola é grande, e nos conhecemos todos uns aos outros, umas vezes faz-se de uma forma formal e outras vezes de uma forma informal.” (EA). Por sua vez, a educadora EB afirmou recorrer à transmissão de informação via documentos escritos, “O pré-escolar tem de fazer uma avaliação das crianças. Essa avaliação segue no processo da criança (...)” (EB).

A informação partilhada destacava aspetos como as aprendizagens adquiridas no âmbito das áreas de conteúdo das OCEPE, “(...) falo do desenvolvimento da criança nas áreas curriculares, apesar de termos um currículo muito próprio (...)” (EA), assim como aspetos de natureza mais abrangente, “Posso dizer também que a criança foi assídua, teve uma frequência regular no jardim de infância, correspondeu às atividades (...)” (EB).

Numa outra perspetiva, o professor PA mencionou que recebia a informação através de uma via informal, sendo que abordava as educadoras de infância nesse sentido, “Eu preciso de saber quem são as crianças que vou receber, pergunto como é que eles são, o que é que eles fazem, o que

é que eles já conhecem.” (PA). A professora PB explicou que recebia pastas com documentos elaborados pelo/a educador/a de infância, mas que nem todos os alunos eram acompanhados pelas mesmas. Nessas pastas constavam “(...) as avaliações que são feitas e entregues aos pais, se há alguns relatórios médicos. (...) Há crianças que trazem alguns trabalhos que fizeram.” (PB).

## **2.6. Considerações finais**

O exercício investigativo emergiu da questão-problema “Como se processa a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, que aprofundámos com recurso a entrevistas a alunos do 1.º CEB, educadores de infância e professores do 1.º CEB. Pretendíamos compreender a perceção dos alunos face à EPE e ao 1.º CEB, bem como a perceção dos docentes face ao processo de transição, ao seu modo de organização e às estratégias consideradas como facilitadoras e condicionantes da transição entre níveis de ensino – neste ponto explorámos a interação entre crianças/alunos e a articulação entre docentes.

Considerando os objetivos mencionados, importa apresentar a síntese dos resultados referentes a cada um. Assim, quanto ao objetivo “Compreender a perceção dos alunos face à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB”, e efetuando uma comparação entre as preferências dos alunos na EPE e no 1.º CEB, constatámos que o brincar se manteve como uma constante, sempre associado ao fator socialização (na escola, os intervalos correspondiam aos únicos momentos que tinham para conviverem livremente com os colegas). No contexto de jardim de infância, os espaços para brincar incluíam tanto o espaço exterior como a sala de atividades, sendo mencionados, inclusive, locais fora das instituições. Em contrapartida, em relação à escola verificou-se uma diminuição no número de espaços mencionados, sendo o espaço exterior visto como o único local onde podiam realizar as suas brincadeiras. Poucos alunos mencionaram “trabalhar” como preferência, não especificando nenhuma atividade em concreto. Contudo, demonstraram reconhecer a existência de momentos dedicados a atividades livres e outros a atividades orientadas.

Denotava-se, embora que expressado indiretamente, uma liberdade de escolha associada ao jardim de infância – no decorrer das atividades, nas áreas a frequentar, por exemplo –, não detetada no discurso referente ao 1.º CEB.

Associado ao contexto de 1.º CEB surge o ato de aprender como uma das preferências dos alunos, interligado com os interesses pessoais de cada um. A comparação entre as preferências face às aprendizagens adquiridas evidenciava um leque diversificado, em ambos os níveis de ensino. No âmbito do 1.º CEB, as aprendizagens prediletas encontravam-se associadas a motivações intrínsecas – “Eu gosto de aprender isto porque depois posso fazer aquilo.” – ou seja, os alunos atribuíam sentido às aprendizagens, tornando-as significativas, contribuindo positivamente para o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Destacaram, ainda, algumas diferenças entre os níveis de ensino, particularmente a diminuição do tempo e espaços para brincarem, a delimitação pouco flexível do tempo escolar e, ainda, o aumento da quantidade e grau de exigência das tarefas propostas.

Reportando ao objetivo “Compreender a perceção dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB face à transição entre os respetivos níveis de ensino”, percebemos que os docentes entrevistados centravam a sua perceção do processo de transição em torno das competências das/os crianças/alunos. As educadoras de infância baseavam a sua prática (referente às crianças em processo de transição) na promoção do desenvolvimento de competências específicas, consideradas como de aquisição imprescindível para a faixa etária em questão, no incentivo da predisposição para a aprendizagem e, ainda, na sua atuação como agentes educativos facilitadores do desenvolvimento integral das crianças. Entre si, as educadoras possuíam uma perspetiva oposta, sendo que a educadora EB atribuía destaque à aquisição de competências consideradas como relevantes à entrada do 1.º CEB. As respostas dos professores do 1.º CEB encontravam-se associadas a uma perspetiva de prontidão, focando a preparação prévia dos alunos. O professor PA considerava a frequência da EPE como um fator positivo na adaptação ao 1.º CEB, enquanto na perspetiva da professora PB essa mesma adaptação era dificultada pela ausência de certos requisitos.

No âmbito do objetivo “Compreender a organização do processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB”, os docentes afirmaram contemplarem a organização do processo de transição nos respetivos Projetos Curriculares de Grupo/Turma, embora a educadora EB acrescentasse que não o efetuava de modo explícito. Para os professores do 1.º CEB, o processo de

transição concretizava-se através do acolhimento dos alunos, e da preparação de uma semana de primeiros contactos, em que realizavam avaliações diagnósticas.

Considerando o objetivo “Identificar estratégias favorecedoras e condicionantes do processo de transição”, as estratégias mencionadas como facilitadoras abrangiam o desenvolvimento de competências segundo as necessidades das crianças, a comunicação ativa e a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem, a realização de jogos lúdicos com intencionalidade educativa – segundo a visão das educadoras de infância –, o estabelecimento de relações afetivas com os alunos, a apresentação de tarefas de natureza prática, que requeressem o envolvimento dos alunos, o recurso aos seus conhecimentos prévios e, ainda, a aproximação à nova realidade através das dinâmicas em sala de aula – de acordo com a visão dos professores do 1.º CEB.

Contrariamente, nomearam como fatores condicionantes do processo de transição o contraste entre a experiência na sala de atividades e na sala de aula, ou seja, a passagem de um local onde possuíam liberdade de movimento e onde podiam efetuar um maior número de atividades consoante as suas escolhas e preferências, para um espaço onde ficam confinados a uma mesa e uma cadeira, e sujeitos às propostas do professor titular, a diminuição da quantidade e, sobretudo, da qualidade do tempo passado em família, a mudança de instituição (quando aplicável) – segundo a perspectiva das educadoras de infância –, o grau de maturidade dos alunos, as dificuldades sociofamiliares existentes e, por último, fatores relacionados com a cultura da escola, nomeadamente a carga horária e a organização do tempo segundo as componentes do currículo.

Uma exploração da articulação entre docentes permitiu compreender que possuíam um conhecimento informal face ao nível de ensino antecedente e consequente, fruto ora do apoio educativo prestado ao longo da prática profissional, ou da partilha de espaços comuns, pelo facto de ambas as valências integrarem a mesma instituição. Nessa situação, verificava-se a existência de contacto frequente entre as educadoras de infância e os professores do 1.º CEB, conducente ao acompanhamento do percurso educativo das crianças. A professora PB, que exercia funções numa instituição unicamente com a valência de 1.º CEB, não mantinha contacto com outros docentes de outros níveis de ensino.

O trabalho conjunto, tanto entre docentes como entre crianças e alunos, surgia pontualmente, associado, maioritariamente, a eventos promovidos pela professora coordenadora e/ou pela Associação de Pais/Encarregados de Educação, ou devido a épocas festivas. Na perspetiva da educadora EB, não obstante as tentativas, através da promoção de atividades comuns a ambos os níveis de ensino, não existia continuidade educativa. A professora PB não contactava previamente com nenhum dos alunos que iriam integrar a turma do 1.º ano de escolaridade.

A preparação do processo de transição ocorria de modo individualizado, existindo contacto direto e planeado entre os docentes dos respetivos níveis de ensino apenas em situações consideradas como estritamente necessárias. A informação era partilhada com os professores do 1.º CEB oralmente (resultado do contacto promovido pelos espaços comuns) ou via documentos escritos. Focava-se nas aprendizagens adquiridas ao nível das áreas de conteúdo das OCEPE e/ou em aspetos de natureza geral. A professora PB recebia pastas com alguns documentos elaborados pelos/as educadores/as de infância como, por exemplo, as avaliações efetuadas e entregues aos encarregados de educação, contudo, não consistia numa prática comum.

Concluindo, a perceção dos alunos face à EPE e ao 1.º CEB centrava-se nas suas experiências e interesses pessoais, embora o conteúdo das respostas de todos os participantes fosse muito semelhante. A perceção dos docentes referente à transição entre ciclos de ensino baseava-se unicamente nas competências das/os crianças/alunos. O processo de transição encontrava-se contemplado nos Projetos Curriculares de Grupo/Turma, mesmo que implicitamente. Os docentes nomearam um conjunto de estratégias facilitadoras diversificadas, provenientes da experiência profissional. Reconheceram, ainda, a existência de determinados fatores que condicionam o processo de transição. Num dos contextos, embora existisse articulação entre docentes, caracterizava-se como simplista. No outro contexto, a articulação entre docentes era inexistente.

### **Parte III – Reflexão Final**

Concluído o Relatório de Estágio, resta refletir sobre a sua globalidade, considerando as diferentes partes que o integram e as principais aprendizagens que me proporcionaram.

Todos os períodos de PES, que incluíram as valências de creche (numa sala de 1 ano), de jardim de infância (numa sala multietária) e de 1.º CEB (no 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), potenciaram momentos de articulação entre a teoria abordada no decurso dos cursos de Licenciatura e do Mestrado, com a prática vivenciada em cada contexto – esta articulação contribuiu para o desenvolvimento de uma postura de análise crítica e de reflexão, um alicerce imprescindível da identidade profissional docente. Apenas deste modo será possível implementar uma prática com intencionalidade educativa, promotora do desenvolvimento integral das/os crianças/alunos. A observação das práticas educativas dos/as docentes cooperantes corresponderam a momentos privilegiados de aprendizagem e, posteriormente, no decurso da intervenção, a relação estagiária – docente cooperante – docente supervisor/a possibilitou o processo de ação-reflexão, conducente à adequação da prática consoante as particularidades de cada grupo/turma.

Cada contexto de PES, devido às suas especificidades e aos seus intervenientes, permitiu o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens e competências científicas, curriculares e pedagógico-didáticas – destaque, em particular, o processo de construção e implementação de projetos de intervenção devidamente fundamentados e significativos para as/os crianças/alunos; a condução de uma prática centrada na diferenciação pedagógica, ou seja, na adequação da ação às necessidades de cada criança/aluno, respeitando a unicidade de cada processo de ensino-aprendizagem e, ainda, a planificação da intervenção, em concordância com os documentos orientadores em vigor, através de propostas dinâmicas, pertinentes e significativas, que promovessem o envolvimento das/os crianças/alunos. As dificuldades prenderam-se com o desenvolvimento de competências de natureza relacional, fruto de traços de personalidade e, também, com a avaliação, nomeadamente na seleção, adequação e diversificação dos instrumentos.

A componente investigativa, de natureza qualitativa e que emergiu do contexto de estágio, possibilitou a exploração e o aprofundamento do tema “Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Através do desenvolvimento de competências de investigação, procurou-se compreender a perceção dos docentes face à transição entre níveis de ensino, ao modo de organização e às estratégias facilitadoras

e condicionantes do processo. Escutámos, ainda, os alunos com o intuito de compreender a sua perceção face à EPE e ao 1.º CEB. Na minha perspetiva, baseada na análise efetuada, e considerando que os resultados representam unicamente parte da realidade dos contextos dos participantes do estudo, parece-me essencial o “cuidar das transições” (Vasconcelos, 2007, p. 45), a fim de evitarmos percursos educativos desarticulados e sem continuidade.

O término do presente ciclo coincide com o início de um novo ciclo, este ainda repleto de incertezas. Contudo, possuo como objetivo profissional investir na minha formação contínua, prevenindo, assim, a estagnação e apostando na progressão. A possibilidade de realizar as diferentes PES, bem como o trabalho de pesquisa, alertaram-me para a importância da melhoria contínua da prática educativa, acompanhando, deste modo, a evolução da sociedade, mas, principalmente, as necessidades das crianças, que cada vez exigem uma maior variedade de respostas por parte dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB. A construção da identidade docente inicia-se no decurso da formação inicial e desenvolve-se ao longo do percurso profissional, carecendo, no entanto, de empenho face à formação – “O desenvolvimento profissional é o processo mediante o qual os [docentes] (...) reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança (...)” (Day, 1999, citado por Fonseca, 2021, p. 20).

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico. Porto: Edições ASA.*
- Araújo, M. C. A. (2020). *A organização do tempo escolar: influência nos intervenientes* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Biblioteca da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77856>.
- Azevedo, N. D. A. P. R., Alves, M. G., Gonçalves, T., Nascimento, A., Couceiro, M., Neves, C., ... & Guerrero, A. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. <http://hdl.handle.net/10362/5287>.
- Batista, A. S., Pires, Â., Brito, E., & Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 13, 105-109. <http://bdigital.ipg.pt/dspace/handle/10314/4037>.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.*
- Borges, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. 1.ª Edição. Edições “Jornal de Psicologia”. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/52172/2/15384.pdf>.
- Borssoi, B. L. (2008). O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. *Simpósio Nacional de Educação, 20*.
- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. *Nuances: estudos sobre Educação, 25(2), 311-322*. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2772>.
- Coelho, A. M. D. C. R. E. (2017). *Turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico com mais do que um ano de escolaridade: conceções e estratégias dos docentes* [Master thesis, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Ci-entífico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1822>.

- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213-230. <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?lang=pt&format=html>.
- Damião, C. A. P. (2016). *A Potencialidade das Histórias como Elemento Promotor do Desenvolvimento do Conhecimento Implícito em Crianças em Idade Pré-Escolar* [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipsantarém.pt/handle/10400.15/1688>.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2008). Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. (2001). Editorial Verbo.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. *Articulação*. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/articulação>.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. *Articular*. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/articular>.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. *Continuidade*. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/continuidade>.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. *Transição*. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/transição>.
- Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* [Master's thesis, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6597>.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42*. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands. <https://eric.ed.gov/?id=ED522698>.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2016). O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações?. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/102600/2/180521.pdf>.
- Fonseca, F. M. A. (2021). *A formação contínua de professores e o desenvolvimento profissional: o papel das lideranças de topo* [Master thesis, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/34516>.

- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica. *Porto: Porto Editora*.
- Jesus, P. M. M. D. (2011). *Contributos da prática de ensino supervisionada na formação inicial de professores do 1.º ciclo: concepções de professores supervisores e professores cooperantes* [Master thesis, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6302>.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM education*, 3, 1-11. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40594-016-0046-z>.
- Lemos, A. R., Quaresma, Â., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *IPCE*, 313. [https://www.researchgate.net/profile/Margarida-Pinheiro-3/publication/276303342\\_Different\\_teaching\\_and\\_learning\\_methodologies\\_one\\_size\\_does\\_not\\_fit\\_all\\_students/links/557dbb6208aeea18b777c164/Different-teaching-and-learning-methodologies-one-size-does-not-fit-all-students.pdf#page=317](https://www.researchgate.net/profile/Margarida-Pinheiro-3/publication/276303342_Different_teaching_and_learning_methodologies_one_size_does_not_fit_all_students/links/557dbb6208aeea18b777c164/Different-teaching-and-learning-methodologies-one-size-does-not-fit-all-students.pdf#page=317).
- Matos, J. M., & Gordo, F. (1993). Visualização espacial: algumas actividades. *Educação e Matemática*, 13-17. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5146/1/Visualizacao\\_espacial\\_alguas\\_actividades.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5146/1/Visualizacao_espacial_alguas_actividades.pdf).
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). Scaffolding learning in the classroom. *Thinking voices: The work of the national oracy project*, 186, 195. [https://www.oerafrica.org/sites/default/files/L%20&%20L%20reader\\_section%20two-Reading%207.pdf](https://www.oerafrica.org/sites/default/files/L%20&%20L%20reader_section%20two-Reading%207.pdf).
- Melo, O. M. D. (2022). *A diversidade cultural na sala de aula como recurso na definição das estratégias de ensino e aprendizagem* [Master thesis, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/15845>.
- Monge, M. (2002). Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. *Revista Aprender*, 26, 27-32. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>.
- Mourinha, A. L. C. (2020). *A importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto de creche* [Master's thesis, Escola Superior

- de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2817>.
- Nabuco, M. E. (2002). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Revista Aprender*, 26, 55-59. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>.
- Oliveira, L. M. G. (2016). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória* [Doctoral dissertation, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. <https://www.proquest.com/openview/4b5f1bf2c56cae9eeb3156a34a80ca9d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>.
- Oliveira, L. M. G. (2017). Estratégias de transição entre a educação pré-escolar eo 1.º CEB: articulação e continuidade educativa. *Revista San Gregorio*, (16), 50-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132787>.
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB—Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *CIAIQ2016*, 1.
- Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Master's thesis, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12817>.
- Oliveira, S., Guimarães, O. M., & de Lima Ferreira, J. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210-236. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. *FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica. Portugal: Porto Editora*.
- Pereira, A. L. (2014). *O trabalho de projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar* [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1462>.
- Pereira, R, S, F. (2012). *Dormir com a Lua: Astronomia em contexto pré-escolar* [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1382>.

- Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2312>
- Ponte, J. P. D. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, 19-26. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4202>.
- Silva, M. (2002). Ser professor do 1º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar. *Revista Aprender*, 26, 17-26. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN 978-972-742-404-7. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf).
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. *Exedra: revista científica*, (1), 111-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398957.pdf>.
- Teixeira, R. O. (2019). *Sentimento de pertença à escola, sentimento psicológico de comunidade e expectativas educacionais: uma interação com o desempenho académico de estudante açorianos (as) da parceria de intervenção comunitária de promoção do sucesso educativo: escola, família, comunidade* [Master thesis, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/7391>.
- Teixeira, S. M. D. (2021). *A transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico de crianças com perturbação do espectro do autismo* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. <https://www.proquest.com/openview/a2930ac5242c9f26df9e6350c92a63e1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de educação de infância*, 81, 44-46. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-81>.

Xavier, A. S., & Nunes, A. I. B. L. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento*. Editora: EDUECE. Fortaleza-CE.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.a Série, N.º 129 - 6 de julho de 2018*. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>.

Despacho n.º 10055/2015, de 4 de setembro. *Diário da República, 2.ª série, N.º 173 - 4 de setembro de 2015*. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2015/09/173000000/2572925730.pdf>.

Lei n.º 48/86 da Assembleia da República. (1986). *Diário da República - 1.ª Série, N.º 237*. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

**Nota** – Consultámos, ainda, os seguintes documentos relativos aos contextos de estágio, não estando identificados com o intuito de garantir confidencialidade.

xxxxxxxxxx xx xxxxxxx xx xx xxxxxxxx. (2017-2020). *Projeto Educativo 2017 – 2020*. <https://www.xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.pt>.

xxxxxxxxxx xx xxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxxxxx. (2017-2021). *Projeto Educativo de Agrupamento “Fazer melhor para conseguir mais!”*. <https://www.xx-xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.pt>.

xxxxxx xxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxx xx xxxxxxxx. (2020). *Projeto Educativo de Estabelecimento – “Crescer com Todos”*.

xxxxxx xxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxx xx xxxxxxxx. (2020). *Regulamento Interno – Creche*.

## Anexos

### Anexo I – Pedido de consentimento para captação de imagem

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

Somos a Beatriz Maria Figueiredo Antunes e a \_\_\_\_\_, alunas do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. No período de 24 de novembro de 2021 a 28 de janeiro de 2022 encontramos-nos a estagiar \_\_\_\_\_, na sala de um ano, à qual pertence o/a seu/sua educando/a.

Vimos, por este meio, solicitar autorização para fotografar o/a seu/sua educando/a, durante o período a que corresponde o nosso estágio, visto ser uma forma de registo e avaliação da nossa intervenção pedagógica, tornando-se uma evidência enriquecedora do desenvolvimento das atividades realizadas. Mais informamos que as imagens captadas apenas serão utilizadas no contexto do curso, para a elaboração do portefólio de aprendizagens do presente estágio. Agradecemos desde já a sua colaboração, certificando que as fotografias serão apenas utilizadas no plano do curso e salvaguardando, sempre que possível, a identidade da criança.

Estagiária (Beatriz Maria Figueiredo Antunes)

\_\_\_\_\_  
Estagiária ( \_\_\_\_\_ )

\_\_\_\_\_  
Educadora ( \_\_\_\_\_ )

----- (Recortar por aqui) -----

Eu \_\_\_\_\_ (nome), li e compreendi o esclarecimento fornecido, pelo que autorizo / não autorizo (riscar o que não importa) o/a meu/minha educando/a \_\_\_\_\_ (nome) a ser fotografado/a, confirmando que as fotografias só poderão ser usadas, apenas e somente, no âmbito da construção do portefólio de aprendizagens.

O/A Encarregado/a de Educação

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ (data)

**Anexo II – Guião de entrevista aos alunos do 1.º CEB**

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
<p><b>Legitimação da entrevista</b></p> <p><b>Motivação do/a entrevistado/a</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a colaboração.</li> <li>- Explicar o objetivo da entrevista.</li> <li>- Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, destacando a sua importância na investigação em curso.</li> <li>- Solicitar a autorização do/a entrevistado/a para gravar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrigada por aceites falar comigo.</li> <li>- Podes ajudar-me com um trabalho importante para a minha escola?</li> <li>- Posso gravar a nossa conversa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É para não me esquecer de nada.</li> <li>- Depois podemos ouvir a gravação juntos/as, se quiseres.</li> </ul>
<p><b>Perceção face à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a perceção da criança face à educação pré-escolar.</li> <li>- Compreender a perceção da criança face ao 1.º ciclo do ensino básico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que gostas mais na escola? E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?</li> <li>- De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?</li> </ul>	

<b>Agradecimentos</b>	- Agradecer o contributo.	- Terminamos aqui a nossa conversa sobre este assunto. - Muito obrigada pela tua ajuda. - Queres ouvir a gravação?	
-----------------------	---------------------------	--	--

Anexo III – Guiões de entrevista aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB

Educadores de infância

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
<p><b>Legitimação da entrevista</b></p> <p><b>Motivação do/a entrevistado/a</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> <li>- Apresentar a natureza e o tema do trabalho de investigação.</li> <li>- Apresentar o objetivo da entrevista.</li> <li>- Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, destacando a sua importância na investigação em curso.</li> <li>- Assegurar o anonimato das respostas.</li> <li>- Solicitar a autorização do/a entrevistado/a para gravar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Começo por agradecer a sua disponibilidade para a realização da entrevista.</li> <li>- Encontro-me aqui na qualidade de aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém.</li> <li>- Esta entrevista surge no âmbito do Relatório de Estágio, a apresentar para obtenção do grau de Mestre, com o tema “Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico”.</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com a entrevista pretendo compreender a perceção dos/as educadores/as de infância face ao processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.</li> <li>- Gostaria de contar com a sua colaboração, como elemento imprescindível no processo de transição, detentor de informações pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho de investigação.</li> <li>- Será mantido o anonimato das suas respostas.</li> <li>- Peço-lhe a sua autorização para proceder ao registo da entrevista através de gravação áudio.</li> </ul>	
<b>Caracterização do/a entrevistado/a</b>	- Recolher informações sobre o/a entrevistado/a.	- Quais as suas habilitações académicas?	

	- Caracterizar o/a entrevistado/a.	- Há quantos anos exerce a profissão? - Há quanto tempo exerce funções na instituição atual?	
<b>Processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico</b>	- Compreender a perspetiva do/a educador/a de infância face à transição e ao seu papel no processo.	- Como perceciona a transição e o seu papel neste processo?	
<b>Organização do processo de transição</b>  <b>Estratégias facilitadoras e condicionantes do processo de transição</b>  <b>Dificuldades associadas ao processo de transição</b>	- Conhecer a organização do processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. - Identificar estratégias que facilitam o processo de transição. - Identificar estratégias que dificultam o processo de transição. - Identificar as dificuldades do/a educador/a de infância face ao processo de transição.	- Quando constrói o Projeto Curricular de Grupo e planifica as atividades para o ano letivo, integra o momento da transição? Se sim, como? Se não, porquê? - Que estratégias implementa para facilitar o processo de transição? - Considera existirem estratégias que dificultem o processo de transição? Se sim, quais? - Quais as suas principais dificuldades durante o	- As estratégias são acordadas entre todos/as os/as educadores/as de infância da instituição ou cada um/a adota o seu método próprio?

		processo de transição? Como as supera?	
<b>Articulação entre docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a perceção do/a educador/a de infância face ao 1.º ciclo do ensino básico.</li> <li>- Compreender o nível de articulação entre docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece o trabalho desenvolvido no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico?</li> <li>- Existe contacto entre educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo? Se sim, como e quando se estabelece esse contacto? Se não, porquê?</li> <li>- Existem oportunidades para trabalhar em conjunto com os/as professores/as e os alunos do 1.º ciclo? Algum exemplo que gostaria de partilhar?</li> <li>- A preparação é feita em conjunto?</li> <li>- Existe partilha de informação entre os/as educadores/as de infância e os/as professores/as? Se sim, como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contacto, nomeadamente, com os/as professores/as que irão acolher as crianças no 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo.</li> <li>- A informação que considera imprescindível transmitir.</li> </ul>

		é organizada e o que consta dessa informação?	- Relativamente ao processo desenvolvido na educação pré-escolar e às aprendizagens das crianças.
<b>Agradecimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar a oportunidade de completar as respostas.</li> <li>- Agradecer a disponibilidade e o contributo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista termina aqui. Deseja acrescentar algo ao que já disse?</li> <li>- Gostaria de agradecer novamente a sua disponibilidade e, principalmente, o seu contributo.</li> </ul>	

**Professores do 1.º CEB**

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>  <b>Motivação do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> <li>- Apresentar a natureza e o tema do trabalho de investigação.</li> <li>- Apresentar o objetivo da entrevista.</li> <li>- Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, destacando a sua importância na investigação em curso.</li> <li>- Assegurar o anonimato das respostas.</li> <li>- Solicitar a autorização do/a entrevistado/a para gravar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Começo por agradecer a sua disponibilidade para a realização da entrevista.</li> <li>- Encontro-me aqui na qualidade de aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém.</li> <li>- Esta entrevista surge no âmbito do Relatório de Estágio, a apresentar para obtenção do grau de Mestre, com o tema “Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico”.</li> <li>- Com a entrevista pretendo compreender a perceção dos/as educadores/as de</li> </ul>	

		<p>infância face ao processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria de contar com a sua colaboração, como elemento imprescindível no processo de transição, detentor de informações pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho de investigação.</li> <li>- Será mantido o anonimato das suas respostas.</li> <li>- Peço-lhe a sua autorização para proceder ao registo da entrevista através de gravação áudio.</li> </ul>	
<p><b>Caracterização do/a entrevistado/a</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informações sobre o/a entrevistado/a.</li> <li>- Caracterizar o/a entrevistado/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as suas habilitações académicas?</li> <li>- Há quantos anos exerce a profissão?</li> <li>- Há quanto tempo exerce funções na instituição atual?</li> </ul>	

<p><b>Processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico</b></p>	<p>- Compreender a perspetiva do/a professor/a face à transição e ao seu papel no processo.</p>	<p>- Como perceciona a transição e o seu papel neste processo?</p>	
<p><b>Organização do processo de transição</b></p> <p><b>Estratégias facilitadoras e condicionantes do processo de transição</b></p> <p><b>Dificuldades associadas ao processo de transição</b></p>	<p>- Conhecer a organização do processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico.</p> <p>- Identificar estratégias que facilitam o processo de transição.</p> <p>- Identificar estratégias que dificultam o processo de transição.</p> <p>- Identificar as dificuldades do/a educador/a de infância face ao processo de transição.</p>	<p>- Quando constrói o Projeto Curricular da Turma e planifica a sua intervenção ao longo do ano letivo, integra o momento da transição? Se sim, como? Se não, porquê?</p> <p>- Que estratégias implementa para facilitar o processo de transição?</p> <p>- Considera existirem estratégias que dificultem o processo de transição? Se sim, quais?</p> <p>- Quais as suas principais dificuldades durante o processo de transição? Como as supera?</p>	<p>- As estratégias são acordadas entre todos/as os/as professores/as da instituição ou cada um/a adota o seu método próprio?</p>

<p><b>Articulação entre docentes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a perceção do/a professor/a face à educação pré-escolar.</li> <li>- Compreender o nível de articulação entre docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece o trabalho desenvolvido no âmbito da educação pré-escolar?</li> <li>- Existe contacto entre professores/as e educadores/as de infância? Se sim, como e quando se estabelece esse contacto? Se não, porquê?</li> <li>- Existem oportunidades para trabalhar em conjunto com os/as educadores/as de infância e as crianças da educação pré-escolar? Algum exemplo que gostaria de partilhar?</li> <li>- A preparação é feita em conjunto?</li> <li>- Existe partilha de informação entre os/as educadores/as de infância e os/as professores/as? Se sim, como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contacto, nomeadamente, com os/as educadores/as de infância que acompanharam as crianças no jardim de infância.</li> <li>- A informação que considera imprescindível ser transmitida.</li> <li>- Relativamente ao processo desenvolvido na educação</li> </ul>
--	--	---	---

		é organizada e o que consta dessa informação?	pré-escolar e às aprendizagens das crianças.
<b>Agradecimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar a oportunidade de completar as respostas.</li> <li>- Agradecer a disponibilidade e o contributo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista termina aqui. Deseja acrescentar algo ao que já disse?</li> <li>- Gostaria de agradecer novamente a sua disponibilidade e, principalmente, o seu contributo.</li> </ul>	

## Anexo IV – Pedido de consentimento para realização de entrevistas

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Exmo/a. Encarregado/a de Educação,

Sou a Beatriz Maria Figueiredo Antunes, aluna do 2.º Ano do curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. No âmbito da elaboração do Relatório de Estágio, a apresentar para a obtenção do grau de Mestre, e que contempla uma componente de investigação, optei pelo tema "Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico". Com o objetivo de compreender a perceção dos alunos (1.º e 2.ºs anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico) face à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendo realizar entrevistas individuais, no contexto educativo. As entrevistas serão gravadas (áudio). As gravações serão destruídas imediatamente após a apresentação do Relatório de Estágio.

Garanto a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos no âmbito da presente investigação. Asseguro, ainda, o anonimato do/a seu/sua educando/a.

Peço-lhe que leia com atenção a informação apresentada. Se considerar que algo não está claro, não hesite em solicitar mais informações – Email institucional: 180200135@ese.ipsantarém.pt. Se concorda com a informação fornecida, queira assinar este documento.

Grata pela atenção,

\_\_\_\_\_

----- (Recortar por aqui) -----

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como eventuais informações adicionais fornecidas. Desta forma, aceito a participação do/a meu/minha educando/a neste estudo e permito a gravação da entrevista e utilização dos dados provenientes da mesma, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias da confidencialidade e anonimato que me são dadas pela estudante.

Nome do/a Encarregado/a de Educação: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo V – Transcrições das entrevistas aos alunos do 1.º CEB**

### **Aluno AA**

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AA** – Aprender e brincar. Gosto de aprender porque gosto de fazer números, escrever e ler. Gosto de brincar porque posso estar com os meus amigos.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AA** – Uma das coisas que eu mais gostei foi de conhecer os meus amigos. E também gostava de brincar na sala, porque havia muitos espaços e nós podíamos criar, fazer espetáculos, fingir que estávamos numa casa. E também havia um sítio que tinha *Legos* para fazermos construções e outro sítio com carros. Eu gostava mais da área para fazer desenhos, desenhava muitas coisas.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AA** – Fazer contas, porque gosto de somar os números.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AA** – É uma coisa que nós já aprendemos aqui, que nós estamos a aprender, que é aprender os sinais de trânsito. Na sexta nós saíamos da escola e dávamos um passeio e havia zonas que eu nem conhecia, e depois na rua víamos os sinais de trânsito.

### **Aluno AB**

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AB** – Brincar, porque consigo estar com os meus amigos.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AB** – Gostava de trabalhar, porque depois podíamos ouvir música e dançar todos juntos.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AB** – De aprender as letras e ler, porque depois posso ler muitos livros.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AB** – Lembro-me de aprender letras também e os números e depois podia contar até ao 100, mas só aprendi até ao 10.

### **Aluno AC**

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AC** – Brincar no pátio, porque é muito divertido brincar com os meus amigos.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AC** – Gostava de desenhar, porque podia desenhar o que eu queria.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AC** – Estou a gostar de aprender as letras, porque assim aprendo palavras novas e depois posso fazer frases. E os números também, porque posso contar até mais números.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AC** – Gostei de aprender a cortar em cima das linhas.

### **Aluno AD**

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AD** – Ir ao recreio e trabalhar dentro da sala.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AD** – Brincar. Lá eu brincava mais vezes do que aqui na escola e havia mais sítios para brincar.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AD** – Gosto de Estudo do Meio, mas não me lembro do que gostei mais.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AD** – Quando fazíamos bonecos de papel, porque ficavam engraçados e alguns davam para mexer.

### **Aluno AE**

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AE** – Gosto muito de desenhar.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AE** – Brincar com as minhas amigas.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AE** – Aprender a ler, porque a escola é mais a sério. Temos de trabalhar mais, de nos esforçar mais e temos menos tempo de intervalo.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AE** – Aprender a contar. E ensinaram um bocado a desenhar, mais ou menos. Também aprendi a recortar, mas não foi o que gostei mais. Gostei mesmo de aprender a desenhar.

### **Aluno AF**

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AF** – Gosto de fazer os trabalhos de Português e de Matemática e quando estamos a aprender coisas novas e que eu não sabia ainda.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AF** – Gostava de brincar com a minha amiga, nos escorregas. Aqui [na escola] os amigos são diferentes e o intervalo é diferente porque tem um baloiço, mas é mais pequeno e não brinco tanto tempo. Lá [no jardim de infância] não havia campainha.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AF** – Gosto de aprender a fazer as contas e aprender as letras, porque assim vou conseguir ler.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AF** – Aprendi a recortar e a pintar. O que gostei mais foi de aprender a contar os números até 10.

### **Aluno AG**

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AG** – Gosto muito de Matemática, porque gosto de trabalhar com os números.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AG** – Eu não me lembro muito bem, porque era pequeno, mas nós trabalhávamos e dormíamos e víamos muitos filmes. O que eu gostava mesmo era de brincar, porque estava com os outros meninos.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AG** – Até agora gostei de aprender a fazer adições, porque gosto muito de Matemática. Estou a gostar também de aprender as letras, para depois saber ler e escrever. Agora ainda não sei ler muito bem.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AG** – Gostei de aprender a desenhar.

### Aluno AH

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AH** – Quando vamos para o intervalo, porque posso jogar futebol com os meus amigos.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AH** – Gostava muito de brincar com os meus amigos, principalmente quando andávamos no baloiço. A minha parte favorita era quando fazíamos ginástica.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AH** – As letras, para depois conseguir escrever.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AH** – Gostei de aprender a desenhar e de pintar com diferentes materiais. Também aprendemos a escrever algumas palavras, como “pai”.

### Aluno AI

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AI** – Quando estamos na sala gosto das Expressões Artísticas. Depois no intervalo gosto de brincar no parque.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AI** – Gostava de brincar, principalmente quando saíamos da escola para ir a um parque que tinha uns escorregas muito grandes e túneis e isso.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AI** – Aprender a fazer aquele coelhinho [trabalho no âmbito das Artes Visuais] e sobre a Mona Lisa. Eu sempre gostei muito de Expressões, eu adoro desenhar.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AI** – Eu aprendi algumas coisas, que nós tínhamos um género de um livro que era de um ouriço, que nós chamávamos “Pico”. Nós aprendíamos algumas letras, mas ainda não eram maiúsculas e minúsculas, ainda só aprendíamos da imprensa e escrevíamos muitas pouquinhas palavras. Acho que só escrevíamos o nome. Era o que eu gostava mais de aprender.

### Aluno AJ

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AJ** – Gosto de participar nos projetos, de fazer desenhos, de aprender Português, Matemática e Estudo do Meio. E lá fora gosto muito de jogar futebol e gosto muito de brincar no parque.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AJ** – Gostava muito de tomar banhos de mangueira e gostava muito de brincar numa casa que tinha lá, e no parque. Tínhamos uma cozinha de brincar dentro da sala. Gostava muito de escrever, de desenhar e gostava de fazer jogos.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AJ** – Português e Matemática. Gostei de aprender os ditongos e de aprender a fazer as contas.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AJ** – Eu não aprendi lá nada, eu só brincava.

### Aluno AK

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AK** – Gosto de brincar no parque, porque tem um “roda roda”.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AK** – Gostava de trabalhar. Fazíamos atividades, também fazíamos coisas com materiais tipo cartolinas e tesouras e colas e essas coisas.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AK** – Gostei de aprender os números pares e os números ímpares.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AK** – Quando aprendi a atar os atacadores dos sapatos.

### Aluno AL

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AL** – Gosto de aprender Matemática e de brincar no parque.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AL** – Gostava de andar nos triciclos e gostava de brincar dentro da casinha de bonecas. Eram as atividades mais divertidas para mim.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AL** – Gostei de aprender as formas e os números, porque gosto muito de Matemática.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AL** – Gostava muito de fazer experiências, de aprender como é que os balões se enchiam e depois flutuavam. Para mim foi uma estratégia muito boa, a minha professora pôs lá uma máquina e encheu um balão. O balão estava quase atado, mas a professora largou sem querer e depois o balão fugiu pela sala a fazer sons engraçados.

### **Aluno AM**

**Entrevistadora** – O que gostas mais na escola? Porquê?

**AM** – Eu gosto quando é o dia da nossa turma ir para o campo, porque jogo futebol com os meus amigos. Quando estamos na sala, eu gosto de aprender Matemática.

**Entrevistadora** – E o que gostavas mais no jardim de infância? Porquê?

**AM** – Quando podíamos brincar no sítio que escolhíamos dentro da sala. Na rua, gostava do escorrega, porque também não havia muitas coisas.

**Entrevistadora** – De entre o que estás a aprender na escola, o que tens gostado mais? Porquê?

**AM** – Gosto de aprender os números.

**Entrevistadora** – E o que gostaste mais de aprender no jardim de infância? Porquê?

**AM** – Gostei de aprender a desenhar um bocadinho melhor.

## Anexo VI – Transcrições das entrevistas às educadoras de infância e aos professores do 1.º CEB

### Educadoras de infância

#### Educadora EA

**Entrevistadora** – Quais as suas habilitações académicas?

**EA** – Eu tenho a Licenciatura em Educação de Infância.

**Entrevistadora** – Há quantos anos exerce a profissão?

**EA** – Este ano faz 34, por isso há 33 anos.

**Entrevistadora** – Há quanto tempo exerce funções na instituição atual?

**EA** – Nesta instituição estou há 8 anos.

**Entrevistadora** – Como perceciona a transição e o seu papel neste processo?

**EA** – Eu dantes dizia que no pré-escolar preparava as crianças para irem para o 1.º ciclo. Neste momento, já não digo isso. Porquê? O pré-escolar é, por si só, o pré-escolar. Cada fase deve acontecer na sua altura. Portanto, eu procuro desenvolver nas crianças as competências próprias para a sua idade, abrir-lhes horizontes para que elas tenham vontade de aprender mais, para que elas possam progredir. Claro que eles, nesta fase, e cada vez mais, quando chegam ao último ano de jardim de infância têm muita vontade de aprender as letras, de aprender a escrever, de aprender o que aí vem. E, portanto, eu desenvolvo isso, ajudo a desenvolver isso, ao nível deles – no âmbito daquilo que eles demonstram necessidade e interesse. Há outras crianças de 5 anos que ainda não estão, a nível do seu desenvolvimento, tão despertas e não demonstram essa vontade. Mas ao verem os outros, depois também começam a desenvolver interesse. Portanto, cada coisa a seu tempo – aqui procuramos desenvolver as competências adequadas a esta idade.

**Entrevistadora** – Quando constrói o Projeto Curricular de Grupo e planifica as atividades para o ano letivo, integra o momento da transição? Se sim, como?

**EA** – Sim, claro, é um momento que faz parte. Nós, por exemplo, até quando recebemos uma criança com 3 anos e vemos a sua evolução ao longo do tempo, do caminho que vão fazendo, nós estamos sempre a dar-lhes cada vez mais, vem de uma forma muito natural.

**Entrevistadora** – Que estratégias implementa para facilitar o processo de transição?

**EA** – Como referi, não é porque o objetivo é a passagem para o 1.º ciclo. Faço porque eles devem adquirir essas determinadas competências nesta idade. Eles já estão a pedir

leitura – porque já têm muita vontade –, já eles próprios querem escrever o nome deles, começam a perceber que cada letra tem o seu som, e querem compreender como todo o processo funciona. Eles nesta idade já têm toda essa necessidade. E surge tudo de uma forma muito natural, porque eles querem ser crescidos e saber sempre mais. E quando chegarem ao fim do 1.º ciclo também começam a pensar na etapa que vem a seguir.

**Entrevistadora** – Considera existirem estratégias que dificultem o processo de transição? Se sim, quais?

**EA** – Um dos fatores que pode atrapalhar é ao nível da linguagem, da compreensão. As crianças cada vez menos têm um desenvolvimento com a família. Antes brincava-se muito com a criança, havia mais disponibilidade para estar a brincar com a criança, para estar com a criança. Perderam-se muitas brincadeiras entre pais e filhos, que desenvolviam uma série de competências na criança, principalmente em termos da linguagem. Havia mais conversa – com o aparecimento dos meios eletrónicos, as crianças cada vez falam menos com os pais, não têm essa interação. Muito tempo é perdido, porque eles estão com os meios eletrónicos, que em vez de puxarem pela oralidade na criança, fazem o contrário. Uma criança que está sempre com o telemóvel não desenvolve a linguagem, porque o interlocutor dela é o meio digital – ela ouve, mas não fala, não desenvolve um raciocínio. Isto também a nível da compreensão, eu noto muito isso.

**Entrevistadora** – Quais as suas principais dificuldades durante o processo de transição? Como as supera?

**EA** – O facto de as rotinas serem todas demasiado apressadas, demasiado sem tempo, demasiado ocupadas – em que a criança não sabe estar sozinha, brincar sozinha, ter o seu tempo. Têm sempre muitas atividades. Eu acho que isto está muito relacionado com o nível de concentração-atenção, eles não sabem parar e não sabem ter aquele tempo para ficar a absorver o que os rodeia, com calma. Eu acho que isso depois influencia muito o 1.º ciclo. Cada vez temos mais crianças sinalizadas, com este tipo de problemas. Tudo vem dessa base, da dificuldade de concentração. O pouco tempo que podiam ter com a família é ocupado por outros meios. Tudo isso atrapalha o desenvolvimento das crianças.

**Entrevistadora** – Conhece o trabalho desenvolvido no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico?

**EA** – Sim, de forma geral. Já dei apoio no 1.º ciclo, o que ajudou a criar uma nova visão e uma nova perspetiva de continuidade.

**Entrevistadora** – Existe contacto entre educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo? Se sim, como e quando se estabelece esse contacto?

**EA** – Sim, aqui trabalhamos muito em articulação. E há seguimento das crianças. Portanto, quando está uma criança lá em cima com problemas, e eu oiço falar, interiro e digo “Mas já no jardim de infância acontecia isso e eu falava com a família”. Nestas escolas grandes, um dos aspetos positivos é esse acompanhamento das crianças.

**Entrevistadora** – Existem oportunidades para trabalhar em conjunto com os/as professores/as e os alunos do 1.º ciclo? Algum exemplo que gostaria de partilhar?

**EA** – Sim, de uma forma muito natural. Não é muito a nível de conteúdos. Durante as festividades, às vezes vai-se ler uma história com as outras crianças [do 1.º ciclo] ou eles podem vir aqui à sala ler uma história, cantamos todos juntos.

**Entrevistadora** – A preparação é feita em conjunto?

**EA** – Não.

**Entrevistadora** – Existe partilha de informação entre os/as educadores/as de infância e os/as professores/as? Se sim, como é organizada e o que consta dessa informação?

**EA** – Como a escola é grande, e nos conhecemos todos uns aos outros, umas vezes faz-se de uma forma formal e outras vezes de uma forma informal. Em termos de informação, falo do desenvolvimento da criança nas áreas curriculares, apesar de termos um currículo muito próprio, e de uma forma abrangente, como ao nível do comportamento, por exemplo.

### **Educadora EB**

**Entrevistadora** – Quais as suas habilitações académicas?

**EB** – Eu tenho a Licenciatura em Educação Pré-Escolar e depois, posteriormente, fiz o Mestrado em Educação Especial, na área de Problemas de Cognição e Multideficiência.

**Entrevistadora** – Há quantos anos exerce a profissão?

**EB** – Eu exerço desde 2002/2003.

**Entrevistadora** – Há quanto tempo exerce funções na instituição atual?

**EB** – Nesta instituição é o meu primeiro ano.

**Entrevistadora** – Como perceciona a transição e o seu papel neste processo?

**EB** – O grupo é multietário, tenho crianças com 3, 4 e 5 anos. Os conteúdos abordados são os mesmos, os modelos pedagógicos são os mesmos, isso é tudo comum. E as atividades, às vezes, até são as mesmas. É no grau de exigência que depois difere um bocadinho. Com as crianças de 5 anos tenho um trabalho mais dirigido, já peço para eles escreverem o nome – eles têm ali uma caixinha com o nome deles e o símbolo –,

eles vão buscar o nome deles e escrevem nos trabalhos que eles fazem, nas produções deles. E depois iremos, mais para a frente, introduzir até a data, também para eles escreverem. É esse o tipo de preparação. Lá está, o permanecer mais tempo sentado em atividade, ter maior tempo em atividades mais orientadas, para poderem trabalhar a atenção e a concentração, que são competências que depois são necessárias para o 1.º ciclo. Procuro, também, desenvolver competências como o saber agarrar o lápis e a caneta, atividades de recorte e colagem, picotagem. São tudo competências em que não é tanto o ensinar das letras, porque não ensinamos – claro que eu posso dizer “O teu nome tem a letra ‘A’” ou “O teu nome começa pela letra ‘Z’” –, mas não é competência do jardim de infância ensinar as letras. São mais os grafismos e as competências de motricidade fina – o saber recortar, agarrar numa tesoura, o picotar, o saber segurar num lápis. Claro que o pintar dentro dos contornos também. São estas as competências que considero que têm de ser mais trabalhadas no pré-escolar, para além de todas as outras autonomias, e que são mais importantes levar adquiridas para o 1.º ciclo.

**Entrevistadora** – Quando constrói o Projeto Curricular de Grupo e planifica as atividades para o ano letivo, integra o momento da transição? Se sim, como?

**EB** – No Projeto Curricular eu não tenho lá uma parte em que diz “Transição para o 1.º ciclo”, não. Tenho essa atenção, claro que sim. Isso é uma coisa que tem de estar, mesmo que não esteja explícita, ou seja, escrita exatamente. Eu sei de antemão que é para isso que é necessário o pré-escolar – que ainda não é obrigatório, e há crianças que não frequentam, embora devam ser poucas. Mas, é essa a função do pré-escolar, para além de todo o jogo lúdico, de todas as atividades lúdicas – do saber brincar, do saber estar, das regras, de saber respeitar o outro. São competências também importantes levar já adquiridas para a escola. Portanto sim, com as crianças de 5 anos eu tenho de contemplar essas competências, porque depois são importantes para o 1.º ciclo.

**Entrevistadora** – Que estratégias implementa para facilitar o processo de transição?

**EB** – Eu faço jogos com eles, e isso é com todos. Porque lá está, é um jogo – tem intencionalidade de lhes ensinar algumas coisas que eu acho que são necessárias para o 1.º ciclo, mas não tenho a necessidade de avaliar se sabem ou não sabem. Não estou a avaliar se sabem identificar a letra “A”, porque eu não estou a fazer o ensino das letras. Mas por exemplo, o ensino das cores tem de ser feito. Eu tenho aqui a palavra correspondente ao mês de novembro [mostra exemplo de atividade que realizou com as crianças]. E isto aqui, o que é que eu fiz com eles: estamos a trabalhar os meses do ano, como é que isto vai ser trabalhado? Com a palavra. Então fazemos a segmentação

silábica com eles [demonstra como faz], e isto é um jogo – “Quantas partes tem esta palavra?”, estamos a ensinar a contagem, ajuda na consciência fonológica, falamos na dimensão da palavra e comparamo-las entre si. Isto devido ao calendário que estamos a construir – é uma atividade de colagem, mas antes da colagem, passaram com o dedo pelas letras e fomos enunciado “Esta é a letra ‘N’” e por aí fora. E vou associando cada letra à letra inicial do nome de cada um – quando corresponde –, e essa criança fica a saber que a letra faz parte do seu nome. É um trabalho que eu depois não vou avaliar – eu faço com eles isso, porque faz sentido eles saberem que estão a fazer uma colagem, mas é a colagem de uma palavra, e que essa palavra corresponde ao mês de novembro. E quero que eles aprendam os meses, que tenham a noção que um ano se divide em meses, que se divide em semanas, e que as semanas têm dias e eles têm de aprender os dias da semana. Isso são os conteúdos. Agora, como é que eu vou trabalhar a palavra do mês de novembro? Não me interessa propriamente avaliar se eles sabem as letras ou não, porque isso é uma avaliação que depois é da escola, não é do pré-escolar. Mas, vou trabalhando algumas noções que se ficarem, ficam. Eu não sei se fica muito ou fica pouco, não é importante, o que é importante é que fique alguma coisa. E quando eles chegarem ao 1.º ciclo dizem “Eu já sei essa letra” e, portanto, ao colocarem o dedo estão já a integrar o sentido da letra. Chegar lá e dizer “Esta criança está mais bem preparada do que aquela” não vale a pena – uma valorizou mais a parte lúdica, outra valorizou mais o contacto que teve com os registos escritos, é consoante os interesses deles. Na verdade o que interessa é como depois vão reagir às aprendizagens que lá vão fazer. Uma criança que leva uma motricidade fina muito bem desenvolvida, depois o resto é trabalho do professor de 1.º ciclo, porque faz parte do programa do 1.º ciclo. É competência do 1.º ciclo. E não quer dizer que uma vá aprender melhor que a outra.

**Entrevistadora** – Considera existirem estratégias que dificultem o processo de transição? Se sim, quais?

**EB** – O facto de aqui o pré-escolar estar junto com o 1.º ciclo facilita. Eles habitam-se ao ambiente da escola, ao espaço em si e, portanto, essa transição acho que é facilitada por isso. Por exemplo, eles aqui até têm o recreio em comum, 30 minutos. E isso eu acho que facilita, porque eles não ficam com a noção que “Agora vou para a escola dos crescidos e vou-me sentir muito nervoso” – não, vou lá para cima [o pré-escolar fica no andar de baixo]. E depois têm sempre a possibilidade de se encontrarem com os colegas do ano anterior – tendo o grupo crianças com 3, 4 e 5 anos, os dos 5 anos, quando vão para o 1.º ciclo, deixam aqui o amigo ainda, algum amigo mais próximo. E,

portanto, ainda têm a possibilidade de ver esse amigo, porque esse amigo ainda anda lá na escola. Não é “Eu fui para a escola do 1.º ciclo e deixei lá o meu amigo”. Veem as educadoras que tiveram no ano anterior e, portanto, eu acho que têm a transição mais facilitada, porque o acolhimento é o mesmo – não vão passar a ver outras pessoas, vão ver caras conhecidas, a escola é a mesma, o cheiro da escola é o mesmo – nós quando entramos em escolas, cada uma tem o seu cheiro, é como as casas. E, portanto, eu acho que isso é facilitador. Da mesma forma que vão vendo as caras das professoras do 1.º ciclo e depois é assim, ou fica uma ou fica outra. Por outro lado, se estivessem numa instituição apenas com pré-escolar, eu acho que a transição seria diferente. Também há crianças que, se calhar, podem não ficar aqui nesta escola, ir para outra escola de 1.º ciclo. O pré-escolar já facilitou, eles tiveram de cumprir horários, de cumprir regras, de ter professoras, de estar em contacto com outras crianças, com um grupo de crianças – portanto, o pré-escolar facilita muito o início, a integração no 1.º ciclo. Sendo o espaço o mesmo, eu acho que também é facilitador.

**Entrevistadora** – Quais as suas principais dificuldades durante o processo de transição? Como as supera?

**EB** – Sinceramente, nunca pensei muito em dificuldades. Porque, por exemplo, há crianças que chegam aqui, que os pais já ensinaram a escrever o nome, em casa. A família é a primeira escola das crianças, portanto, eles vêm todos diferentes quando entram aqui – porque as vivências deles são diferentes, as experiências deles são diferentes, o tipo de educação. E isso influencia logo muito. Portanto, eu nunca pensei quais são as dificuldades no processo de transição, porque considero que varia de criança para criança – há crianças que, no último ano aqui, já dão mostras de que estão muito entusiasmadas para ir para o 1.º ciclo, porque vão para a escola dos “crescidos” e vão aprender a “fazer coisas”, e isso depende muito do interesse da criança. Se há crianças que gostam mais de brincar e explorar o espaço lúdico e as atividades lúdicas, quando vão depois estar sentados numa sala em que têm de estar em silêncio e a ouvir o professor, vão ter mais dificuldade. Mas depois se há crianças que gostam de um trabalho muito individualizado, e que vão motivadas porque têm motivos de “Porque é que é importante aprender?” e “Para que é que a escola serve?”, se calhar têm o processo mais facilitado. O que eu acho é que temos de explicar às crianças o sentido das coisas. O 1.º ciclo deve transmitir às crianças porque é que vão aprender as letras – a importância de aprender a ler e a escrever, a importância da Matemática, a importância dos conteúdos de Estudo do Meio. Quando as crianças dão uma intencionalidade àquilo que vão aprender e se faz a transferência entre aquilo que estão

a aprender e a parte prática que é “Onde é que eu vou aplicar isto?”, “Para que é que isto na vida me serve?”, eu acho que a criança fica motivada. E todas as crianças precisam de estar motivadas para aprender. Aquele que está motivado, porque sabe que aquilo tem uma utilidade para aplicar na sua vida do dia a dia, está sempre mais motivado para aprender. Estudar é uma tarefa difícil, aprender não é um processo fácil. Cada um tem o seu ritmo e, portanto, quanto mais motivadas as crianças estiverem para a aprendizagem, esta ocorrerá com maior sucesso.

**Entrevistadora** – Conhece o trabalho desenvolvido no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico?

**EB** – Um bocadinho, como eu estive na Educação Especial já passei pelo 1.º ciclo.

**Entrevistadora** – Existe contacto entre educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo? Se sim, como e quando se estabelece esse contacto?

**EB** – Aqui existe porque o espaço é o mesmo. Acho que sim, que é importante. Quando eu comecei a trabalhar, eu trabalhei num jardim de infância privado, e depois as crianças iam para a escola do 1.º ciclo e ouvia-se muito “Aquela criança vem muito bem preparada”, “Aquela criança vem muito mal preparada, lá no pré-escolar não fizeram nada” – calma, andámos todos na mesma escola, nas Escolas Superiores de Educação. O curso agora, pelos vistos, nem tem diferença nenhuma. Quando foi no meu tempo, havia as educadoras e as senhoras professoras. Eu estou a dizer senhoras professoras porque a nossa postura era totalmente diferente – éramos nós que íamos vestidas com fato-de-treino, para estarmos no chão com os meninos, e as colegas que iam ser professoras já vinham com uma pastinha e com uma postura muito mais formal. Agora, se calhar, não é nada assim, não há essa diferença. Mas lá está, as coisas também mudaram. Podem ser as duas coisas, podem ser educadoras e professoras. A diferença prende-se, sobretudo, com as idades que a pessoa gosta mais ou com o trabalho que se desenvolve num ciclo ou noutro ciclo.

**Entrevistadora** – Existem oportunidades para trabalhar em conjunto com os/as professores/as e os alunos do 1.º ciclo? Algum exemplo que gostaria de partilhar?

**EB** – Há atividades que são comuns. Por exemplo, o teatro veio aqui à escola e nós fomos todos assistir. Ainda não é uma articulação de “Olha eu vou à tua sala”, mas já há uma tentativa de isso acontecer. Mesmo na sala dos professores, já não se ouve comentários do género “Lá no pré-escolar é que os prepararam mal”. Há uma troca de informações. Agora, trabalhar assim em conjunto no sentido de uma continuidade, ou de uma articulação mais estreita, se calhar não há.

**Entrevistadora** – A preparação é feita em conjunto?

**EB** – Não. Que o espaço ser comum facilita, sim. Lá está, nós fazemos questão de ir à sala de professores às 11h00m para também termos esses momentos que, inevitavelmente, não são reuniões formais, mas acontecem. Havendo necessidade, havendo situações que fogem ao comum, casos mais específicos, faz sentido. Mas é assim, parte do bom senso das pessoas. Essa articulação faz todo o sentido, incluindo a Educação Especial.

**Entrevistadora** – Existe partilha de informação entre os/as educadores/as de infância e os/as professores/as? Se sim, como é organizada e o que consta dessa informação?

**EB** – Eu faço uma avaliação. O pré-escolar tem de fazer uma avaliação das crianças. Essa avaliação segue no processo da criança e, portanto, numa parte em que tenha observações, também se pode dizer alguma coisa. Que eu acho que deve ser alguma coisa. Porque informação a mais, é assim, é o meu ponto de vista. E eu vou estar a influenciar um outro colega com os meus olhos. Com a informação que os meus olhos captaram e com a interpretação que eu dei a essa informação que eu captei. O ambiente educativo de jardim de infância está organizado de uma maneira que tem um propósito, tem outros objetivos. As crianças crescem e, portanto, têm o seu ritmo e o seu tempo. A criança que hoje é aqui neste contexto, amanhã vai para a escola pode estar muito mais motivada e, portanto, eu estar a colocar informação sobre a criança de como era no jardim de infância para estar a influenciar uma pessoa que ainda não a conheceu. E essa influência não é boa, às vezes. Dizer só o que é de dizer. O resto não interessa. O que costumo colocar: “Sabe as cores/Não sabes as cores”, “É autónoma/Não é autónoma”, “Responde às solicitações que lhe são colocadas”, este tipo de informações fazem-me sentido. Posso dizer também que a criança foi assídua, teve uma frequência regular no jardim de infância, correspondeu às atividades, sabe a família a que pertence, sabe a sua identidade. Agora, a criança que não frequentou o pré-escolar não leva essas informações para a escola. Para as crianças estarem todas no mesmo pé de igualdade, então todas tinham de frequentar o pré-escolar. Ainda assim, nunca vão estar todas no mesmo pé de igualdade, porque a família faz muita diferença – o contexto e o ambiente em que a criança está inserida faz muita diferença e o professor vai sempre trabalhar com crianças diferentes, com características diferentes, oriundas de famílias muito diferentes. Cada um é um ser e nós temos de aprender a trabalhar com todos – de acordo também com as condições de trabalho, que mudam de escola para escola. E isso também influencia. Nós vamos ser sempre professores diferentes, porque somos pessoas diferentes, embora tenhamos a mesma formação académica – o resultado, no final, vai ser sempre diferente.

## Professores do 1.º CEB

### Professor PA

**Entrevistadora** – Quais as suas habilitações académicas?

**PA** – Tenho a Licenciatura. Fiz o curso de professores do Ensino Básico com variante de Educação Visual e Tecnológica.

**Entrevistadora** – Há quantos anos exerce a profissão?

**PA** – Exerço há 22 anos.

**Entrevistadora** – Há quanto tempo exerce funções na instituição atual?

**PA** – Nesta escola exerço há 8 anos.

**Entrevistadora** – Como perceciona a transição e o seu papel neste processo?

**PA** – Eu não me lembro assim de estar em nenhuma escola em que houvesse crianças que estavam no 1.º ano e que não tivessem passado pelo jardim de infância. A percepção que eu tenho é que eles quando chegam ao 1.º ciclo, e ao 1.º ano, muitas competências já têm. Por exemplo, ao nível do grafismo já não há assim muita dificuldade – alguns ainda têm, nota-se ainda –, mas já conseguem. Muitos já conhecem as letras, já conhecem os números, já escrevem o nome. Eu penso que seja importante [a frequência do jardim de infância], mas como nunca tive crianças que não tivessem frequentado o jardim de infância, não sei até quanto é que é importante. Mas eu penso que seja importante, porque muitos dos conhecimentos são uma continuidade. E mesmo o contacto que eles depois têm connosco, eu suponho que se nunca tivessem tido nenhum educador seria mais difícil, porque já conhecem as dinâmicas. Por exemplo, aqui na escola, como tem o jardim de infância e o 1.º ciclo, há uma grande ligação. Eles já nos conhecem, já sabem quem são os professores, já conhecem o espaço. Não se atrapalham nada. Tenho crianças que vieram de outras instituições, mas por acaso a turma este ano até é assim bastante homogênea nesse aspeto – eles todos, mais ou menos, já sabiam fazer o nome, tenho alguns que já conheciam as letras e os números.

**Entrevistadora** – Quando constrói o Projeto Curricular da Turma e planifica a sua intervenção ao longo do ano letivo, integra o momento da transição? Se sim, como?

**PA** – A primeira semana é sempre um bocado nesse âmbito. É uma semana de primeiros contactos, para ver os conhecimentos que eles trazem. Portanto, a primeira semana, geralmente, pondera-se sempre isso.

**Entrevistadora** – Que estratégias implementa para facilitar o processo de transição?

**PA** – Nessa primeira semana exploramos bastante os grafismos, porque é sempre uma dificuldade que eles têm – quando pegam no lápis, muitos têm pouca motricidade fina.

Se eles começam no 1.º ano a precisar de desenhar as letras manuscritas, alguns nota-se que o grafismo foi menos explorado, e nota-se alguma dificuldade. Exploramos muito essa parte. Depois conversamos sobre quem eles são, de onde é que vêm, para conhecê-los e eles sentirem-se à vontade para falar, sentirem-se à vontade para se exporem. A primeira semana geralmente explora-se esse tipo de atividades.

**Entrevistadora** – Considera existirem estratégias que dificultem o processo de transição? Se sim, quais?

**PA** – Eu acho estranho porque eles hoje em dia estão muito habituados a estar na escola e não acho que haja alunos que se retraiam. Há alunos que se retraem, às vezes, a nível emocional, mas isso é porque já trazem dificuldades de casa ou dificuldades do meio onde vivem. Mas no contacto connosco, não. Nem na apresentação das atividades. Hoje em dia acho que estão muito abertos à exploração e vivenciam muito as atividades que fazemos e as experiências – gostam muito de mexer.

**Entrevistadora** – Quais as suas principais dificuldades durante o processo de transição? Como as supera?

**PA** – Muitas vezes é fazê-los entender que estão ali para trabalhar e não estão ali propriamente para brincar. Se bem que alguns já se sabem comportar e já sabem o que é que esperamos deles. Mas outros acham que é uma continuidade do jardim de infância – pensam que não há problema em levantarem-se quando querem, em falarem quando não devem. E se calhar nem há, mas o que é certo é que para nós prejudicamos muitas vezes a continuação de uma aula assim mais fluida. O raciocínio perde-se um bocado no meio da agitação e há determinadas coisas que estão previstas e que temos de dar a volta. Isso aí cria um bocado de confusão, precisamos de um bocado de “ginástica” para resolver as situações.

**Entrevistadora** – Conhece o trabalho desenvolvido no âmbito da educação pré-escolar?

**PA** – O que eu conheço vem do contacto que tenho com as educadoras na sala de professores, e de algumas coisas que observo. Esta escola tem essa facilidade, visto que o jardim de infância está aqui integrado, estamos muito próximos. A minha sala é mesmo junto às salas do jardim de infância. Conheço de entrar lá e ver o que é que estão a fazer, mas não há assim um conhecimento formal. Conheço porque estou por aqui e converso com as educadoras e sei o que é que elas estão a fazer.

**Entrevistadora** – Existe contacto entre professores/as e educadores/as de infância? Se sim, como e quando se estabelece esse contacto?

**PA** – Sim, existe.

**Entrevistadora** – Existem oportunidades para trabalhar em conjunto com os/as educadores/as de infância e as crianças da educação pré-escolar? Algum exemplo que gostaria de partilhar?

**PA** – Sim, faz-se sempre uma atividade ou outra pontual. No final do ano letivo, as crianças que vão passar para o 1.º ano – mas é uma coisa pontual – vão a uma aula ou duas aulas fazer umas experiências. Vão visitar a sala, estão lá um bocado e fazem uma atividade em conjunto. São coisas pontuais.

**Entrevistadora** – A preparação é feita em conjunto?

**PA** – Aqui não. Há escolas em que há reuniões no início do ano letivo, em que o professor do 1.º ciclo reúne com a educadora de infância e esta explica quem são as crianças que vai receber, mas aqui não.

**Entrevistadora** – Existe partilha de informação entre os/as educadores/as de infância e os/as professores/as? Se sim, como é organizada e o que consta dessa informação?

**PA** – Existe partilha de informação, mas é de carácter informal. Eu preciso de saber quem são as crianças que vou receber, pergunto como é que eles são, o que é que eles fazem, o que é que eles já conhecem. Pergunto porque estamos aqui. Não recebo nenhum documento, porque aqui não há necessidade disso.

### **Professora PB**

**Entrevistadora** – Quais as suas habilitações académicas?

**PB** – Tirei o Magistério Primário, depois fiz Licenciatura e depois fiz uma especialização em Orientação Educativa. Portanto, a minha habilitação é mesmo a Licenciatura.

**Entrevistadora** – Há quantos anos exerce a profissão?

**PB** – Exerço há 34 anos.

**Entrevistadora** – Há quanto tempo exerce funções na instituição atual?

**PB** – Nesta escola estou há 15 anos.

**Entrevistadora** – Como percebe a transição e o seu papel neste processo?

**PB** – Depende dos grupos, porque nem todos os grupos são iguais. Eu chego a ter turmas de 1.º ano em que há uma grande diferença entre as crianças que vêm do pré-escolar para o 1.º ciclo. Há grupos que são trabalhados, já com uma preparação prévia para ingressarem no 1.º ciclo, enquanto outros não. Há uma coisa que eu acho que é: há determinados requisitos que não são trabalhados em determinados grupos, o que dificulta bastante a adaptação das crianças ao 1.º ciclo. O facto de alunos virem cansados de pintar – há crianças que pintam, pintam, pintam, mas não pintam. Elas riscam. Nós, no início de um 1.º ano, temos muitas atividades que é pintar – pinta o que

está em cima, pinta o que está em baixo – e as crianças, para elas isso é uma saturação porque é mais do mesmo, mas não é isso que se pretende, ser mais do mesmo, quer-se que elas façam a atividade. Portanto, eu acho que há grupos que vêm com determinados requisitos muito bem trabalhados – o recorte, a pintura, a colagem. Eu tenho crianças que não sabem agarrar num tubo de cola, que são as próprias educadoras, que já me apercebi, que põem a cola para eles depois colarem. E até o próprio material escolar que eles têm, há crianças que não o sabem utilizar, porque não tiveram treino. O exemplo da tesoura, acho que a parte do recorte, por vezes, é aflitiva. Não estou a dizer mal do trabalho que vem antes, porque eu sei que agora os que saem do 1.º ciclo vão para o 2.º Ciclo e continuam a dizer que as do 1.º ciclo, se calhar, não trabalharam alguns requisitos. Nós, que recebemos crianças do pré-escolar, por vezes, queríamos muito que viessem alguns requisitos trabalhados e não vêm – o recortar, o agarrar num tubo de cola – eu tenho alunos que não conseguem agarrar, ou então agarram e despejam tudo. Não posso generalizar, porque este ano o grupo que tenho vem de três jardins de infância diferentes, e eu noto perfeitamente onde se trabalhou muito bem a história, onde há alunos que sabem ouvir, alunos que sabem estar na sala de aula, os alunos que não sabem o que é estar numa sala – o estar sentado numa cadeira, o estar a ouvir uma professora. Tenho alunos que isso já foi trabalhado no pré-escolar e tenho alunos que têm imensas dificuldades em tudo aquilo que nós queremos que se faça no 1.º ciclo.

**Entrevistadora** – Quando constrói o Projeto Curricular da Turma e planifica a sua intervenção ao longo do ano letivo, integra o momento da transição? Se sim, como?

**PB** – Nós, no início do 1.º ano, fazemos uma avaliação diagnóstica. Portanto, nós aqui funcionamos muito em grupos de ano. Todas as turmas do 1.º ano fazem uma preparação referente ao ano letivo, mas uma das primeiras atividades é a avaliação diagnóstica, para nós nos apercebermos como é que os alunos estão. E aí já dá para perceber onde é que há maiores dificuldades. Mas para trabalhar com a turma nós temos sempre um trabalho diferenciado, porque há alunos que têm muito mais dificuldades nuns trabalhos, há outros que têm mais dificuldades noutros, e nós temos de ir ajudando e ir diferenciando o trabalho à medida que vamos avançando com o trabalho da sala de aula.

**Entrevistadora** – Que estratégias implementa para facilitar o processo de transição?

**PB** – Eu apelo muito à manipulação, gosto muito que eles contactem com as coisas. Parto muito do concreto, daquilo que eles sabem, dos conhecimentos prévios. Gosto muito de ir buscar coisas que os consigam situar na escola, parto de realidades muito

próximas deles. A nível da Matemática, tudo muito concreto, gosto que eles manipulem, gosto que eles mexam, porque acho que nessa fase é o principal.

**Entrevistadora** – Considera existirem estratégias que dificultem o processo de transição? Se sim, quais?

**PB** – É a carga horária, o estar muito tempo sentado, a duração das disciplinas, os trabalhos a realizar. Porque há crianças que não conseguem estar um certo tempo a fazer determinadas atividades. A maturidade de muitas crianças, porque às vezes nem é o trabalho que é realizado no pré-escolar, depende também muito da maturidade das crianças. Porque uma criança que vem para a escola, já algumas têm maturidade para vir e conseguir estar numa sala a realizar o trabalho, e depois há muitos que são muito infantis. Além de que a falta de alguns requisitos também tem muito a ver com a maturidade das crianças.

**Entrevistadora** – Quais as suas principais dificuldades durante o processo de transição? Como as supera?

**PB** – Motivá-los. É principalmente a motivação. Eu, no início, trabalho muito a história, porque eu sei que é uma coisa que se trabalha muito no jardim de infância. Nem todos os grupos, mas pronto à partida eu apercebo-me que é muito a partir da história. E eu, inicialmente, mesmo o início dos números, o início das vogais, eu parto sempre de uma história, vem sempre uma personagem. Portanto, eu também vou um bocadinho ao imaginário deles, para eles perceberem que a aprender também se brinca, que brincamos ao aprender. A Matemática, brinco imenso com jogos com eles, para eles perceberem que nós estamos a aprender, mas que estamos a brincar. Porque é a única maneira, são pequeninos. E depois virem de uma realidade...Eu sinceramente eu não sei, nem posso estar a falar do trabalho de uma educadora, porque eu não estou dentro de uma sala, não sei. Mas a realidade é um bocadinho diferente, é para brincar. E acho que eles precisam de brincar, perfeitamente. E depois há crianças que brincam, mas depois chegam aqui e é muito difícil a adaptação, porque para eles ainda é brincadeira. Eles ainda têm de trazer um boneco ou têm de trazer alguma coisa que seja uma referência para eles. Eu, nos primeiros dias, vejo a necessidade que eles têm com a régua e com a borracha, por exemplo, ou um lápis, eles fazem carros. Portanto, isso é uma necessidade. E eu acho que as crianças precisam de brincar, eu acho que sim. E depois é o nosso papel, que nós temos um programa enorme, e nós não podemos deixar de o cumprir. E para mim também é uma dificuldade, principalmente quando vêm as letras. O início é a adaptação – os grafismos, perceber a motricidade que eles têm. Mas depois, quando começam a dar as letras, vêm os ditongos, vem a leitura – aquilo depois

não se pode parar, nós temos de cumprir e aí torna-se muito difícil, porque há crianças que têm capacidade, porque têm maturidade, porque já desenvolveram alguns requisitos que permitem que isto aconteça, e depois há crianças que não, que ainda estão no mundo da brincadeira. Eu tenho aqui um menino que ainda hoje brinca, a escola para ele não lhe diz nada. E depois há crianças que vêm para a escola com uma vontade enorme de aprender a ler e escrever, porque eles quando chegam dizem logo “Ainda não aprendi a ler”, porque alguns pensam que chegam aqui e que logo no início começam a aprender a ler e escrever. Alguns é a desmotivação porque ainda não estão a conseguir, e depois o nosso papel é o motivar, a parte da estimulação para a aprendizagem. O nosso papel é o estímulo constante, o diferenciar – hoje ainda não, há ritmos diferentes, mas tu ainda precisas – e temos de estar a fazer o equilíbrio, porque é uma turma com 24 alunos, que é o normal, e com alunos bastante diferentes uns dos outros, uns com um ritmo, outros com outro. Mas depois eles quando começam a perceber que estão a conseguir ler, há alguns que têm uma vontade imensa de continuar, e isso facilita-nos imenso. Porque se nós tivermos um grupo de alunos que estão com essa vontade e a demonstrar o interesse para a aprendizagem da leitura, isso às vezes é um fio condutor para alguns que até estão desmotivados. Se há um aluno que faz uma coisa, os outros também querem fazer. Portanto, isto depende muito dos grupos, depende muito do que vem de trás, da maturidade das crianças, de tudo.

**Entrevistadora** – Conhece o trabalho desenvolvido no âmbito da educação pré-escolar?

**PB** – Sim, tenho uma noção.

**Entrevistadora** – Existe contacto entre professores/as e educadores/as de infância? Se não, porquê?

**PB** – Não. Neste agrupamento costuma haver sempre reuniões entre educadores do pré-escolar e professores do 1.º ciclo, mas nas escolas onde existem ambos. Nesta escola, não. Os alunos que vêm para aqui, vêm de três ou quatro jardins de infância da cidade. Eu não tenho um grupo de alunos que venha todo do mesmo jardim de infância. Os grupos não são iguais, há alunos que chegam aqui com uma grande bagagem de histórias, há uns que vêm com uma grande bagagem de jogos, há uns que vêm com uma bagagem porque pintaram muito. Há uma grande diversidade de locais de onde eles vêm.

**Entrevistadora** – Existem oportunidades para trabalhar em conjunto com os/as educadores/as de infância e as crianças da educação pré-escolar?

**PB** – Nesta escola, não.

**Entrevistadora** – Existe partilha de informação entre os/as educadores/as de infância e os/as professores/as? Se sim, como é organizada e o que consta dessa informação?

**PB** – Há alunos, que quando vem o processo, quando vem a matrícula, vem uma pasta com informações da educadora. Mas não são todos. Quando vem, traz as avaliações que são feitas e entregues aos pais, se há alguns relatórios médicos. É o processo individual, mas só se for assim alguma criança que traga algumas indicações importantes. São as informações, a matrícula, o historial. Há crianças que trazem alguns trabalhos que fizeram. Nós, quando eles saem do 1.º ciclo e vão para o 2.º Ciclo, nós também temos o processo individual, com trabalhos que eles tenham, as avaliações, todos os relatórios médicos, relatórios educativos. Tudo aquilo que nós passamos para o 2.º Ciclo, há jardins de infância que enviam para o 1.º ciclo, mas não todas.

**Entrevistadora** – Então todo o processo acontece isoladamente...

**PB** – Quando há a matrícula, os pais referem a escola para onde vão, apenas.

**Entrevistadora** – E não vêm cá fazer uma visita?

**PB** – Não, nesta escola não.

Anexo VII – Tabelas de análise de conteúdo

Alunos do 1.º CEB

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perceção face à EPE	Preferências no jardim de infância	<p>“(…) gostava de brincar na sala, porque havia muitos espaços e nós podíamos criar, fazer espetáculos, fingir que estávamos numa casa. E também havia um sítio que tinha Legos para fazermos construções e outro sítio com carros. Eu gostava mais da área para fazer desenhos, desenhava muitas coisas.” (AA)</p> <p>“Gostava de trabalhar, porque depois podíamos ouvir música e dançar todos juntos.” (AB)</p> <p>“Gostava de desenhar, porque podia desenhar o que eu queria.” (AC)</p> <p>“Brincar com as minhas amigas.” (AE)</p> <p>“Gostava de brincar com a minha amiga, nos escorregas.” (AF)</p>

		<p>“O que eu gostava mesmo era de brincar, porque estava com os outros meninos.” (AG)</p> <p>“A minha parte favorita era quando fazíamos ginástica.” (AH)</p> <p>“Gostava de brincar, principalmente quando saíamos da escola para ir a um parque que tinha escorregas muito grandes e túneis e isso.” (AI)</p> <p>“Gostava muito de tomar banhos de mangueira e gostava muito de brincar numa casa que tinha lá, e no parque. Tínhamos uma cozinha de brincar dentro da sala. Gostava muito de escrever, de desenhar e gostava de fazer jogos.” (AJ)</p> <p>“Gostava de trabalhar. Fazíamos atividades, também fazíamos coisas com materiais tipo cartolinas e tesouras e colas e essas coisas.” (AK)</p> <p>“Gostava de andar nos triciclos e gostava de brincar dentro da casinha de bonecas.” (AL)</p>
--	--	--

		<p>“Quando podíamos brincar no sítio que escolhíamos dentro da sala.” (AM)</p>
	<p>Preferências face às aprendizagens no jardim de infância</p>	<p>“(…) aprender os sinais de trânsito.” (AA)  “Lembro-me de aprender letras também e os números (…)” (AB)  “Gostei de aprender a cortar em cima das linhas.” (AC)  “Gostei mesmo de aprender a desenhar.” (AE)  “(…) aprender a contar os números até 10.” (AF)  “Gostei de aprender a desenhar.” (AG)  “Gostei de aprender a desenhar e de pintar com diferentes materiais.” (AH)  “Nós aprendíamos algumas letras, mas ainda não eram maiúsculas e minúsculas, ainda só aprendíamos da imprensa e escrevíamos muitas pouquinhas palavras. Acho que só escrevíamos o nome. Era o que eu gostava mais de aprender.” (AI)  “Eu não aprendi lá nada, eu só brincava.” (AJ)</p>

		<p>“Quando aprendi a atar os atacadores dos sapatos.” (AK)</p> <p>“Gostava muito de fazer experiências (...)” (AL)</p> <p>“Gostei de aprender a desenhar um bocadinho melhor.” (AM)</p>
Perceção face ao 1.º CEB	Preferências na escola	<p>“Aprender e brincar. Gosto de aprender porque gosto de fazer números, escrever e ler. Gosto de brincar porque posso estar com os meus amigos.” (AA)</p> <p>“Brincar, porque consigo estar com os meus amigos.” (AB)</p> <p>“Brincar no pátio, porque é muito divertido brincar com os meus amigos.” (AC)</p> <p>“Ir ao recreio e trabalhar dentro da sala.” (AD)</p> <p>“Gosto muito de desenhar.” (AE)</p> <p>“Gosto (...) quando estamos a aprender coisas novas e que eu não sabia ainda.” (AF)</p> <p>“Gosto muito de Matemática, porque gosto de trabalhar com os números.” (AG)</p>

		<p>“Quando vamos para o intervalo, porque posso jogar futebol com os meus amigos.” (AH)</p> <p>“Gosto de participar nos projetos (...). E lá fora gosto muito de jogar futebol e gosto muito de brincar no parque.” (AJ)</p> <p>“Gosto de brincar no parque [espaço com diversos equipamentos], porque tem um ‘roda roda’.” (AK)</p> <p>“Gosto de aprender Matemática e de brincar no parque.” (AL)</p> <p>“Eu gosto quando é o dia da nossa turma ir para o campo, porque jogo futebol com os meus amigos. Quando estamos na sala, eu gosto de aprender Matemática.” (AM)</p>
	<p>Preferências face às aprendizagens na escola</p>	<p>“Fazer contas, porque gosto de somar os números.” (AA)</p> <p>“De aprender as letras e ler, porque depois posso ler muitos livros.” (AB)</p> <p>“Estou a gostar de aprender as letras, porque assim aprendo palavras novas e depois posso fazer frases. E os números</p>

		<p>também, porque posso contar até mais números.” (AC)</p> <p>“Aprender a ler (...)” (AE)</p> <p>“Gosto de aprender a fazer as contas e aprender as letras, porque assim vou conseguir ler.” (AF)</p> <p>“Até agora gostei de aprender a fazer adições, porque gosto muito de Matemática. Estou a gostar também de aprender as letras, para depois saber ler e escrever.” (AG)</p> <p>“As letras, para depois conseguir escrever.” (AH)</p> <p>“Gostei de aprender os ditongos e de aprender a fazer as contas.” (AJ)</p> <p>“Gostei de aprender os números pares e os números ímpares.” (AK)</p> <p>“Gostei de aprender as formas e os números, porque gosto muito de Matemática.” (AL)</p> <p>“Gosto de aprender os números.” (AM)</p>
--	--	--

Diferenças entre o jardim de infância e a escola	–	“Lá eu brincava mais vezes do que aqui na escola e havia mais sítios para brincar.” (AD) “(…) temos menos tempo de intervalo.” (AE) “(…) porque a escola é mais a sério. Temos de trabalhar mais, de nos esforçar mais (…)” (AE) “(…) o intervalo é diferente (… ) é mais pequeno e não brinco tanto tempo.” (AF) “Lá [no jardim de infância] não havia campainha.” (AF)
--	---	--

**Educadoras de infância e professores do 1.º CEB**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
Perceção face ao processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico	Perspetiva de prontidão	<p>“(…) eles quando chegam ao 1.º ciclo, ao 1.º ano, muitas competências já têm.” (PA)</p> <p>“Há grupos que são trabalhados, já com uma preparação prévia para ingressarem no 1.º ciclo, enquanto outros não.” (PB)</p> <p>“(…) tenho alunos que têm imensas dificuldades em tudo aquilo que nós queremos que se faça no 1.º ciclo.” (PB)</p>
	Desenvolvimento integral das crianças	<p>“(…) eu procuro desenvolver nas crianças as competências próprias para a sua idade (…)” (EA)</p> <p>“(…) abrir-lhes horizontes para que elas tenham vontade de aprender mais, para que elas possam progredir.” (EA)</p> <p>“São mais os grafismos e as competências de motricidade fina (...). São estas as competências que considero que têm de ser mais trabalhadas no pré-escolar, para além de todas as outras autonomias (...)” (EB)</p>

	<p>Desenvolvimento de competências associadas ao 1.º CEB</p>	<p>“Claro que eles, (...) quando chegam ao último ano de jardim de infância têm muita vontade (...) de aprender o que aí vem. E, portanto, eu desenvolvo isso, ajudo a desenvolver isso, ao nível deles – no âmbito daquilo que eles demonstram necessidade e interesse.” (EA)</p> <p>“(…) o permanecer mais tempo sentado em atividade, ter maior tempo em atividades mais orientadas, para poderem trabalhar a atenção e a concentração, que são competências que depois são necessárias para o 1.º ciclo.” (EB)</p> <p>“É no grau de exigência que depois difere um bocadinho. Com as crianças de 5 anos tenho um trabalho mais dirigido (...)” (EB)</p>
	<p>Função da EPE</p>	<p>“(…) é essa a função do pré-escolar, para além de todo o jogo lúdico, de todas as atividades lúdicas (...)” (EB)</p> <p>“(…) eles tiveram de cumprir horários, de cumprir regras, de ter professoras, de estar em contacto com outras crianças (...) –</p>

		portanto, o pré-escolar facilita muito o início, a integração no 1.º ciclo.” (EB)
	Valorização da EPE	<p>“Eu dantes dizia que no pré-escolar preparava as crianças para irem para o 1.º ciclo. Neste momento, já não digo isso. Porquê? O pré-escolar é, por si só, o pré-escolar.” (EA)</p> <p>“E mesmo o contacto que eles depois têm connosco, eu suponho que se nunca tivessem tido nenhum educador seria mais difícil, porque já conhecem as dinâmicas.” (PA)</p>
Organização do processo de transição	Integração no Projeto Curricular	<p>“Sim, claro, é um momento que faz parte.” (EA)</p> <p>“No Projeto Curricular eu não tenho lá uma parte em que diz “Transição para o 1.º Ciclo”, não. Tenho essa atenção, claro que sim. Isso é uma coisa que tem de estar, mesmo que não esteja explícita, ou seja, escrita exatamente.” (EB)</p>
	Avaliação diagnóstica	“É uma semana de primeiros contactos, para ver os conhecimentos que eles trazem.” (PA)

		<p>“Nós, no início do 1.º ano, fazemos uma avaliação diagnóstica (...) para nós nos apercebermos como é que os alunos estão.” (PB)</p>
<p>Estratégias facilitadoras e condicionantes do processo de transição</p>	<p>Estratégias facilitadoras</p>	<p>“Eles já estão a pedir leitura – porque já têm muita vontade –, já eles próprios querem escrever o nome deles (...), e querem compreender como todo o processo funciona.” (EA)</p> <p>“O que eu acho é que temos de explicar às crianças o sentido das coisas. (...) Quando as crianças dão uma intencionalidade àquilo que vão aprender e se faz a transferência entre aquilo que estão a aprender e a parte prática (...)” (EB)</p> <p>“Eu faço jogos com eles (...). Porque lá está, é um jogo – tem intencionalidade de lhes ensinar algumas coisas que eu acho que são necessárias para o 1.º ciclo (...)” (EB)</p> <p>“(...) conversamos (...), para conhecê-los e eles sentirem-se à vontade para falar, sentirem-se à vontade para se exporem.” (PA)</p>

		<p>“Eu apelo muito à manipulação, gosto muito que eles contactem com as coisas.” (PB)</p> <p>“Parto muito do concreto, daquilo que eles sabem, dos conhecimentos prévios.” (PB)</p> <p>“Gosto muito de ir buscar coisas que os consigam situar na escola, parto de realidades muito próximas deles.” (PB)</p>
	<p>Fatores condicionantes</p>	<p>“As crianças cada vez menos têm um desenvolvimento com a família. Antes brincava-se muito com a criança, havia mais disponibilidade para estar a brincar com a criança, para estar com a criança.” (EA)</p> <p>“Se há crianças que gostam mais de brincar e explorar o espaço lúdico e as atividades lúdicas, quando vão depois estar sentados numa sala em que têm de estar em silêncio e a ouvir o professor, vão ter mais dificuldade.” (EB)</p> <p>“(…) se estivessem numa instituição apenas com pré-escolar, eu acho que a transição seria diferente.” (EB)</p> <p>“Há alunos que se retraem, às vezes, a nível emocional, mas isso é porque já trazem</p>

		<p>dificuldades de casa ou dificuldades do meio onde vivem.” (PA)</p> <p>“A maturidade de muitas crianças, porque às vezes nem é o trabalho que é realizado no pré-escolar, depende também muito da maturidade das crianças.” (PB)</p> <p>“É a carga horária, o estar muito tempo sentado, a duração das disciplinas, os trabalhos a realizar.” (PB)</p>
Dificuldades associadas ao processo de transição	–	<p>“O facto de as rotinas serem todas demasiado apressadas, demasiado sem tempo, demasiado ocupadas (...)” (EA)</p> <p>“(...) eu nunca pensei quais são as dificuldades no processo de transição, porque considero que varia de criança para criança (...)” (EB)</p> <p>“Muitas vezes é fazê-los entender que estão ali para trabalhar e não estão ali propriamente para brincar.” (PA)</p> <p>“(...) alguns já se sabem comportar e já sabem o que é que esperamos deles. Mas outros acham que é uma continuidade do jardim de infância – pensam que não há</p>

		<p>problema em levantarem-se quando querem, em falarem quando não devem.” (PA)</p> <p>“Motivá-los. É, principalmente, a motivação.” (PB)</p> <p>“Mas a realidade é um bocadinho diferente, é para brincar [no jardim de infância]. (...) E depois há crianças que brincam, mas depois chegam aqui e é muito difícil a adaptação, porque para eles ainda é brincadeira.” (PB)</p> <p>E depois é o nosso papel, que nós temos um programa enorme, e nós não podemos deixar de o cumprir.” (PB)</p>
<p>Articulação entre docentes</p>	<p>Conhecimento face ao nível de ensino antecedente e consequente</p>	<p>“Sim, de forma geral. Já dei apoio no 1.º ciclo, o que ajudou a criar uma nova visão e uma nova perspetiva de continuidade.” (EA)</p> <p>“Um bocadinho, como eu estive na Educação Especial já passei pelo 1.º ciclo.” (EB)</p> <p>“O que eu conheço vem do contacto que tenho com as educadoras na sala de professores (...). Conheço de entrar lá e ver</p>

		<p>o que é que estão a fazer, mas não há assim um conhecimento formal.” (PA)</p> <p>“Sim, tenho uma noção.” (PB)</p>
	<p>Contacto entre docentes e crianças/alunos</p>	<p>“E há seguimento das crianças. (...) Nestas escolas grandes, um dos aspetos positivos é esse acompanhamento das crianças.” (EA)</p> <p>“Aqui existe porque o espaço é o mesmo. (...) nós fazemos questão de ir à sala de professores às 11h00m para também termos esses momentos (...)” (EB)</p> <p>“Neste agrupamento costuma haver sempre reuniões entre educadores do pré-escolar e professores do 1.º ciclo, mas nas escolas onde existem ambos. Nesta escola, não.” (PB)</p>
	<p>Oportunidades de trabalho conjunto</p>	<p>“Sim, de uma forma muito natural.” (EA)</p> <p>“Agora, trabalhar assim em conjunto no sentido de uma continuidade, (...) se calhar não há.” (EB)</p> <p>“(...) faz-se sempre uma atividade ou outra pontual. (...) Vão visitar a sala, estão lá um</p>

		<p>bocado e fazem uma atividade em conjunto.” (PA)</p> <p>“Nesta escola, não.” (PB)</p>
	<p>Preparação da transição</p>	<p>“Havendo necessidade, havendo situações que fogem ao comum, casos mais específicos faz sentido [os docentes reunirem].” (EB)</p> <p>“Há escolas em que há reuniões no início do ano letivo, em que o professor do 1.º ciclo reúne com a educadora de infância e esta explica quem são as crianças que vai receber (...)” (PA)</p> <p>“Quando há a matrícula, os pais referem a escola para onde vão, apenas.” (PB)</p>

	<p>Partilha de informações</p>	<p>“Como a escola é grande, e nos conhecemos todos uns aos outros, uma vez faz-se de uma forma formal e outras vezes de uma forma informal.” (EA)</p> <p>“(…) falo do desenvolvimento da criança nas áreas curriculares, apesar de termos um currículo muito próprio (…)” (EA)</p> <p>“O pré-escolar tem de fazer uma avaliação das crianças. Essa avaliação segue no processo da criança (…)” (EB)</p> <p>“Posso dizer também que a criança foi assídua, teve uma frequência regular no jardim de infância, correspondeu às atividades (…)” (EB)</p> <p>“Eu preciso de saber quem são as crianças que vou receber, pergunto como é que eles são, o que é que eles fazem, o que é que eles já conhecem.” (PA)</p> <p>“(…) as avaliações que são feitas e entregues aos pais, se há alguns relatórios médicos. (…)</p> <p>Há crianças que trazem alguns trabalhos que fizeram.” (PB)</p>
--	--------------------------------	---