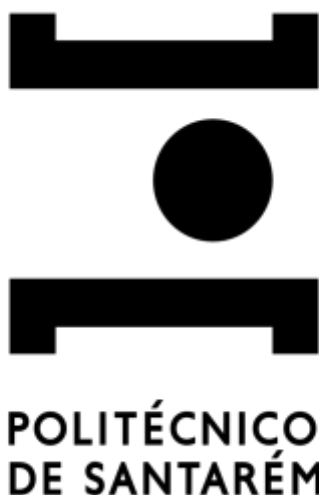


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O IMPACTO DA 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**

Ana Luísa Ramos Sá Pessoa

Orientação:

Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho

Dezembro, 2025

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

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Neste momento, cabe-me agradecer e expressar toda a gratidão a todos os que contribuíram para o encerramento de umas das etapas mais marcantes da minha vida, a faculdade.

À minha família,

Um obrigada nunca será suficiente para vos agradecer por todos o apoio e amor incondicional que me proporcionaram. Foram o meu pilar nos momentos mais difíceis e sem dúvida a minha maior fonte de inspiração. Obrigada por acreditarem em mim, por me ensinarem a lutar diariamente pelos meus sonhos e por serem presentes. Espero que se orgulhem tanto de mim como eu me orgulho de vós.

Ao meu namorado,

Pela confiança depositada, pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e por ser o meu porto seguro em todos os momentos deste meu percurso.

Aos meus amigos,

Por se terem tornado “casa” ao longo destes cinco anos. Convosco por perto foi tudo muito mais fácil. Obrigada por cada gargalhada, pelo ombro amigo e por todos os momentos partilhados que levarei para a vida.

Aos meus professores (de formação, cooperantes e supervisores),

Pela dedicação, pela disponibilidade, ajuda constante e por me guiarem com profissionalismo. Um agradecimento especial à minha professora orientadora por todo o apoio ao longo da realização do presente relatório.

Às crianças que acompanhei,

Obrigada pelo privilégio de aprender convosco, pela pureza dos vossos sorrisos e pela forma como me marcaram para sempre.

À cidade de Santarém,

Por ter sido o meu lar nos últimos cinco anos. Aqui cresci, aprendi e vivi experiências que me transformaram. Que esta cidade continue a marcar tantos outros estudantes, como me marcou a mim. Obrigada, Santarém!

Acrónimos/Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo de Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

EE – Encarregados de Educação

EPE – Ensino Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

NE – Necessidades Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

Índice

Resumo	ix
Abstract.....	x
Introdução	1
Parte I - Prática de Ensino Supervisionada.....	4
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche	4
1.1. Caracterização da instituição	4
1.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	5
1.2.1. Organização do grupo	5
1.2.2. Organização do espaço.....	6
1.2.3. Organização do tempo	6
1.3. Projeto “Explorar o mundo dos pequeninos”	7
1.4. Divulgação	10
1.5. Avaliação do projeto	10
2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	11
2.1. Caraterização da instituição	11
2.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	12
2.2.1. Organização do grupo	12
2.2.2. Organização do espaço.....	12
2.2.3. Organização do tempo	13
2.3. Projeto “Eu consigo!”	14
2.4. Divulgação	17
2.5. Avaliação do projeto	17
3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade).....	18
3.1. Caraterização da instituição	18
3.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	20
3.2.1. Organização do grupo	20
3.2.2. Organização do espaço.....	20
3.2.3. Organização do tempo	21
3.3. Projeto “Pequenos Passos, Grandes Conquistas”.....	21
3.4. Divulgação	25
3.5. Avaliação do projeto	26
4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade).....	26
4.1. Caraterização da instituição	27

4.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	28
4.2.1. Organização do grupo	28
4.2.2. Organização do espaço.....	28
4.2.3. Organização do tempo	29
4.3. Projeto “Palavras que Contam Histórias”	30
4.4. Divulgação	35
4.5. Avaliação do projeto	36
5. Percurso de desenvolvimento profissional	37
Parte II – Exercício Investigativo	40
1. Contextualização do exercício investigativo	40
2. Enquadramento teórico.....	41
3. Método.....	49
3.1. Tipo de estudo.....	49
3.2. Questões de investigação e objetivos	50
3.3. Contexto e participantes.....	51
3.4. Processos de recolha e tratamento de dados	53
3.4.1. Instrumentos	53
3.4.2. Procedimento de recolha de dados	56
3.4.3. Procedimento de tratamento de dados	57
4. Apresentação e análise dos resultados	58
4.1. Perspetivas de crianças de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico	58
4.1.1. Análise comparativa	60
4.2. Perspetivas dos Encarregados de Educação de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	62
4.2.1. Análise comparativa	64
4.3. Perspetiva da investigadora principal face às fases de Cunningham (2016) e experiências vivenciadas	66
4.3.1. Análise comparativa	66
5. Considerações Finais.....	69
Parte III – Reflexão Final.....	76
Referências Bibliográficas	79
ANEXOS	82
Anexo A – Grelha de observação 1.º ano	83
Anexo B – Rúbrica de avaliação 3.º ano	84
Anexo C – Guiões de entrevista para o Jardim de Infância	86
Anexo D - Guiões de entrevista para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	107

Anexo E – 4 Fases de Cunningham (2016)	129
Anexo F - Recado de confidencialidade de entrevista	136
Anexo G – Questionário realizado aos Encarregados de Educação de Jardim de Infância	137
Anexo H – Questionário realizado aos Encarregados de Educação de 1.º Ciclo do Ensino Básico	140

Índice de Figuras

Figura 1 Tapete sensorial.....	9
Figura 2 Tapete sensorial 01	9
Figura 3 Tapete sensorial 02.....	9
Figura 4 Proposta de alteração da sala.....	9
Figura 5 Proposta de alteração da sala.....	9
Figura 6 Peddy-Paper.....	17
Figura 7 Plantação e pintura geracional.....	17
Figura 8 Apanhada das Cores	17
Figura 9 Planta da sala implementada pelas estagiárias	23
Figura 10 Apresentação Oral	24
Figura 11 Apresentação Oral	24
Figura 12 Limpeza das Mesas	25
Figura 13 Meter o dedo no ar para falar.....	25
Figura 14 Luz da casa de banho.....	25
Figura 15 Folheto de divulgação	25
Figura 16 folheto de divulgação	26
Figura 17 Planta da sala de aula	29
Figura 18 Leitura de livro ao 1.º ano	33
Figura 19 Ida à sala de leitura.....	33
Figura 20 História coletiva	34
Figura 21 Leitura da história ao 1.º ano	35
Figura 22 Entrega dos livros	35
Figura 23 Capa da revista de divulgação.....	35

Índice de Tabelas

Tabela 1 Rotina da sala de creche	7
Tabela 2 Rotina do Pré-Escolar	14
Tabela 3 Rotina de 1.º ano.....	21
Tabela 4 Horário Escolar do 3.º ano.....	30
Tabela 5 Caracterização dos entrevistados - Crianças de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico	51
Tabela 6 Caracterização dos questionados – Encarregados de Educação de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
Tabela 7 Caracterização da investigadora principal	52
Tabela 8 Documento de análise de dados	57

Tabela 9 Categorias e Subcategorias da análise das entrevistas realizadas a crianças de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico	58
Tabela 10 Categoria e subcategoria da análise dos inquéritos por questionário realizados aos Encarregados de Educação de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
Tabela 11 Resposta às 4 fases de Cunningham (2016)	66

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. O trabalho está organizado em duas partes distintas. Na primeira, apresenta-se a experiência decorrente dos estágios, descrevendo as características das instituições, dos grupos de crianças e dos projetos implementados em cada contexto educativo. A segunda parte é dedicada a uma investigação de natureza mista, cujo principal objetivo é explorar as transições educativas entre a EPE e o 1.º CEB. O estudo integrou a participação de Encarregados de Educação (EE) através de um inquérito por questionário, visando conhecer de que forma apoiam os seus educandos durante este processo de transição. Complementarmente, foram realizadas entrevistas a crianças no jardim de infância (JI) e no 1.º ano do ensino básico, tendo como objetivo perceber a sua perspetiva acerca desta mudança. Adicionalmente, procedeu-se à análise das narrativas da investigadora principal, construídas a partir dos diários de bordo, notas de campo e reflexões organizadas de acordo com as quatro fases de Cunningham (2016). Este processo permitiu compreender de forma mais aprofundada o envolvimento pessoal e profissional no estudo, bem como identificar aspetos emergentes da prática que se revelaram relevantes para a investigação. Como principais resultados do exercício investigativo, evidenciam-se estratégias que favorecem o processo de transição entre o JI e a escola, beneficiando todos os intervenientes: crianças, profissionais de educação e famílias. Em consonância com os objetivos do estudo, este trabalho permitiu aprofundar conhecimentos e desenvolver competências que, enquanto futura educadora/professora, contribuirão para o planeamento e a gestão de transições escolares, promovendo o bem-estar das crianças e potenciando as suas aprendizagens.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Bem-estar e envolvimento; Famílias; Transição.

Abstract

This report was carried out within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Santarém. The work is organized into two distinct parts. The first part presents the experience gained during the teaching placements, describing the characteristics of the institutions, the groups of children, and the projects implemented in each educational context. The second part is dedicated to a mixed-methods research study, whose main objective was to analyse the transitions and educational disjunctures between Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education. The study included the participation of parents/guardians through a questionnaire survey, aimed at understanding how they support their children during this transition process. Additionally, interviews were conducted with children in preschool and in the 1st year of primary school, in order to understand their perceptions of this change. The narratives of the main researcher were also analysed, based on field diaries, field notes, and reflections, organised according to Cunningham's four phases (2016). This process made it possible to gain a deeper understanding of personal and professional involvement in the study, as well as to identify emerging aspects of practice that proved relevant to the research. The findings show strategies that support the transition process between preschool and primary school, benefiting all those involved: children, education professionals, and families. In line with the study's objectives, this work contributed to the development of knowledge and skills which, as a future educator/teacher, will support the planning and management of school transitions, fostering children's well-being and enhancing their.

learning.Keywords: Year 1 of Basic Education; Early Childhood Education; Well-being and Engagement; Families; Transition.

Introdução

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular “Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II”, do 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Tem como finalidade principal a apresentação do percurso formativo desenvolvido ao longo dos quatro semestres da Prática de Ensino Supervisionada (PES), articulando a descrição das experiências vivenciadas com a análise das aprendizagens profissionais e pessoais daí resultantes.

Ao longo deste percurso, foi visível que o papel do docente excede a mera aplicação de saberes e técnicas: configura-se como docente investigador e reflexivo. Nesta perspetiva, o/a educador/a /professor/a assume a postura de observador sistemático da sua própria prática, formulando questões, recolhendo evidências, testando intervenções e promovendo um ciclo contínuo de reflexão-ação. Esta atitude investigativa permite fundamentar decisões pedagógicas em dados empíricos e reflexões teóricas, favorecer a adaptação responsável às especificidades dos contextos e promover práticas educativas mais conscientes, inclusivas e eficazes. A prática supervisionada constituiu, assim, um espaço privilegiado para a construção de competências científicas e éticas inerentes à profissão docente, nomeadamente no que respeita ao planeamento, à monitorização e à avaliação de propostas de intervenção.

As transições educativas, designadamente a transição da EPE para o 1.º CEB, são momentos determinantes no percurso das crianças e colocam múltiplos desafios às instituições, às famílias e aos docentes. Entende-se por transição um processo complexo e multidimensional que envolve aspetos emocionais, sociais, cognitivos e curriculares, bem como práticas de organização e articulação institucional. A qualidade destas transições influencia diretamente a adaptação das crianças, a continuidade das aprendizagens e a construção da sua identidade enquanto sujeitos de direito (Organização das Nações Unidas, 1989). Assim, analisar como se processa uma transição de qualidade implica considerar fatores como a comunicação entre profissionais, a participação das famílias, a coerência curricular, as estratégias de acolhimento e a perceção das próprias crianças.

A componente investigativa deste relatório centra-se na questão: “Como se processa uma transição de qualidade da EPE para o 1.º CEB?”. Tratou-se de um estudo de natureza mista e descritiva que combinou entrevistas semiestruturadas a crianças da EPE e do 1.º CEB, com inquéritos por questionário dirigidos a EE das respetivas valências e recolha de narrativas da investigadora principal. Esta abordagem permitiu

captar tanto as perspectivas e narrativas das crianças e da investigadora principal como dados quantitativos sobre práticas e expectativas parentais, proporcionando uma visão mais abrangente do fenómeno em estudo. A recolha e análise de dados foram orientadas por princípios de rigor metodológico e deontologia profissional, assegurando o anonimato e o respeito pela participação informada de todos os intervenientes.

O relatório encontra-se organizado em duas partes.

Na Parte I descrevem-se, de forma detalhada e crítica, as intervenções realizadas em contexto de Creche, JI e 1.º CEB: caracterização das instituições e do ambiente educativo; descrição do grupo-turma; objetivos e fundamentação do projeto de intervenção; planeamento e execução das atividades; instrumentos de observação e avaliação utilizados; e análise reflexiva dos resultados. Cada intervenção é acompanhada de uma discussão que evidencia decisões pedagógicas tomadas à luz da prática investigativa e das necessidades identificadas no contexto, ilustrando o papel do docente enquanto investigador que observa, regista, problematiza e ajusta a sua ação.

A Parte II integra a componente investigativa que orientou o presente relatório de estágio. Depois de apresentada a questão central — “Como se processa uma transição de qualidade da EPE para o 1.º CEB?” — expõem-se o enquadramento teórico que sustenta o estudo, os objetivos gerais e específicos, o desenho metodológico (amostra, instrumentos, procedimentos de recolha e análise de dados) e os princípios éticos respeitados. Seguem-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos, articulando evidência empírica com o referencial teórico, e a identificação de fatores facilitadores e condicionantes das transições e continuidades educativas. Por fim, apresentam-se recomendações de prática e propostas de melhoria para a articulação e para práticas de acolhimento e continuidade educativa.

Os objetivos deste relatório são, em termos gerais: (1) documentar e refletir criticamente sobre o percurso formativo desenvolvido na PES, evidenciando o desenvolvimento da identidade profissional e das competências investigativas; (2) compreender e caracterizar os processos que promovem uma transição de qualidade entre a EPE e o 1.º CEB; (3) contribuir com evidência prática e proposições concretas que possam informar profissionais, famílias e decisores no sentido de melhorar a continuidade educativa. Em termos específicos, pretendeu-se analisar perceções de crianças, dos EE e da investigadora principal acerca da transição, identificar práticas de articulação existentes e avaliar o impacto de estratégias de acolhimento implementadas.

O relatório encerra com uma reflexão integradora sobre o impacto da PES no percurso pessoal e profissional, sublinhando a importância da investigação em contexto escolar como motor de desenvolvimento docente e de melhoria educativa.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo apresenta-se uma reflexão sobre o percurso nos estágios desenvolvidos ao longo do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, no contexto das unidades curriculares de PES. Os dois primeiros estágios decorreram no ano letivo 2023/2024 na valência de Creche e JI mais especificamente, na sala de 1 ano e numa sala mista de JI, enquanto o terceiro e quarto estágios decorreram no ano letivo 2024/2025, no 1.º CEB, numa turma do 1.º ano e outra no 3.º ano de escolaridade.

1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

A PES I, no contexto de Creche, realizou-se numa sala de 1 ano, numa instituição educativa de Santarém. Abrangeu um período de cinco semanas, com início a 13 de novembro de 2023 e término a 15 de dezembro de 2023. Estas semanas destinaram-se a uma observação participativa com intervenção articulada com a educadora. Nas duas primeiras semanas de estágio, o foco foi observar e compreender as dinâmicas de funcionamento da creche e da sala, sendo também este momento fundamental para identificar interesses, necessidades e potencialidades do grupo de crianças, permitindo a idealização do projeto pedagógico. Nas semanas seguintes, houve a oportunidade de participar ativamente, em colaboração com o par de estágio, realizando algumas atividades com o grupo.

1.1. Caracterização da instituição

A unidade na qual decorreu a PES situava-se num meio urbano, no distrito e concelho de Santarém, pertencente à União de Freguesias da Cidade de Santarém. Era uma organização sem fins lucrativos dedicada a fornecer serviços à comunidade. Tratava-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social comprometida com a promoção do bem-estar e apoio à comunidade local. Naquele período, o Centro Social contava com três creches e dois Jardins de Infância.

O Projeto Curricular do Estabelecimento (2020) servia como fio condutor do processo educativo e promovia o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, apoiando a maturação das crianças com base em valores éticos, humanos e cristãos. A problemática central focava-se nos desafios morais e sociais, como violência e desrespeito, e procurava incentivar valores como ética, integridade e disciplina. A instituição orientava-se pelo respeito à dignidade humana, ao aperfeiçoamento cultural e espiritual, à convivência e à liberdade de consciência. A avaliação do projeto era contínua, envolvendo a comunidade escolar para aprimorar estratégias e promover o desenvolvimento das crianças (PE, 2020).

As creches localizavam-se no primeiro andar e incluíam berçário, salas para 1 e 2 anos e um refeitório. A valência de JI ficava no rés do chão, com seis salas divididas entre as idades de 3, 4 e 5 anos, além de dois espaços exteriores. A unidade possuía cozinha própria, que preparava refeições para utentes e funcionários. A equipa incluía educadoras, ajudantes, cozinheiras e estagiárias de instituições locais. A creche I possuía berçário, sala de 1 ano e sala de 2 anos, todas com fraldário; a creche II tinha a mesma estrutura e ainda uma sala heterogénea com fraldário/casa de banho.

1.2. Organização do ambiente educativo da sala

1.2.1. Organização do grupo

O grupo era formado por quatorze crianças, todas de nacionalidade portuguesa, nascidas entre janeiro e novembro de 2022, sendo seis rapazes e oito raparigas. Uma das crianças tinha diagnóstico de epilepsia, com um plano de procedimentos e contactos de emergência afixado na porta da sala. No desenvolvimento motor, todas as crianças ainda utilizavam fraldas e eram dependentes dos cuidadores para a higiene; duas delas ainda não caminhavam, mas as outras já conseguiam andar sozinhas.

Cognitivamente, três crianças já conseguiam expressar-se com palavras isoladas, enquanto as demais se comunicavam com gestos e expressões, demonstrando curiosidade em explorar a comunicação. Todas entendiam a maior parte das palavras dos adultos e reagiam a elas com gestos, expressões ou sons. No desenvolvimento social, o grupo mostrava uma boa interação com os adultos, participava em brincadeiras e ajudava na arrumação da sala. Apesar da pouca idade, a maioria das crianças ficava atenta durante a hora de histórias e envolvia-se com interesse. Os conflitos eram raros e surgiam, principalmente, durante a partilha de brinquedos e antes da sesta, quando estavam mais cansadas.

Na hora das refeições, quatro crianças ainda necessitavam de ajuda para se alimentarem: duas delas necessitavam de assistência completa, pois eram as mais novas da sala, e as outras duas precisavam de supervisão, pois costumavam rejeitar a comida. As restantes crianças já conseguiam comer sozinhas, precisando de alguma supervisão apenas ao final da refeição. Em relação à expressão criativa, todas as crianças demonstravam interesse pela expressão plástica e conseguiam manipular materiais com orientação e supervisão da educadora e da auxiliar, que promoviam alguma liberdade durante as atividades.

Durante o estágio, constatou-se uma relação muito positiva entre adultos e crianças. A educadora e a auxiliar acolhiam e envolviam as crianças em todas as atividades,

incentivavam a sua autonomia e proporcionavam apoio quando necessário. Ambas se mostravam atentas e disponíveis, participando ativamente nas brincadeiras e acompanhando cada acontecimento da sala. Mesmo com um grupo numeroso, mantinham um cuidado constante para garantir o bem-estar das crianças, proporcionando-lhes uma experiência enriquecedora e estimulante ao longo do dia na creche.

1.2.2. Organização do espaço

A sala de 1 ano da Creche encontrava-se organizada por áreas, de forma a facilitar a rotina e promover o bem-estar das crianças. À direita da entrada, encontrava-se um armário com dossiers que continham os planos individuais e os portefólios de cada criança. Neste espaço também se encontravam as camas utilizadas para a sesta. Em frente à porta situava-se o fraldário, equipado para os cuidados de higiene e onde também podíamos encontrar as garrafas de água.

A área do tapete era um espaço versátil, utilizado para brincadeiras, momentos de boas-vindas, refeições e leitura de histórias. Próxima a esta zona, existia uma mesa de atividades com diversos brinquedos. Ao fundo da sala, encontrava-se um espelho colocado ao nível da altura das crianças, um armário com lençóis e mantas, e uma piscina de bolas (que estava sem bolas).

A decoração era composta por trabalhos realizados pelas crianças e por um cartaz com as datas de aniversário, conferindo ao espaço um ambiente acolhedor e personalizado.

1.2.3. Organização do tempo

A rotina da sala de 1 ano da creche I era composta por diversos momentos que estruturam o dia das crianças:

Momento do acolhimento e da saída: Este é o momento de chegada e partida das crianças, permitindo uma troca direta de informações entre os adultos responsáveis e a equipa, o que é fundamental para promover o bem-estar infantil.

Período das atividades orientadas e não orientadas: Engloba brincadeiras livres e atividades propostas pela educadora durante o dia.

Período da alimentação: Inclui as refeições, como almoço e lanche, que são realizadas no refeitório.

Período da higiene: Refere-se aos cuidados de higiene de cada criança, como a troca de fraldas, colocação de babetes e higienização após as refeições.

Período do descanso: Envolve a sesta ou repouso das crianças após o almoço.

Quarta-feira - “Histórias Dançadas”: Esta atividade foi realizada todas as quartas-feiras, era conduzida por uma professora externa e integrava a rotina da sala em conjunto com a sala dos 2 anos. Ela narrava uma história ao longo de quatro semanas, utilizando objetos e música para manter a atenção das crianças e incentivá-las a reproduzir os movimentos apresentados.

Rotinas da sala de 1 ano

Tabela 1 Rotina da sala de creche

HORÁRIO	ROTINA/ATIVIDADES
07h30 – 09h00	Acolhimento das crianças
09h00 – 09h30	Música do Bom dia e lanche da manhã
09h30 – 10h30	Brincadeiras livres
10h30 – 11h00	Período de arrumação da sala e higiene
11h00 – 11h30	Período de almoço
11h30 - 12h00	Preparação para a sesta
12h00 – 14h30	Período da sesta
14h30 – 15h00	Higiene
15h00 – 15h30	Período do lanche
15h30 – 16h00	Higiene e brincadeiras livres
16h00 – 18h30	Saída das crianças
19h00	Encerramento da creche

O projeto pedagógico da sala, alinhado com o projeto educativo da escola, adapta-se às necessidades individuais das crianças, promovendo um desenvolvimento equilibrado. Inclui um plano anual comum às duas creches, que propõe atividades adequadas a diferentes idades. Valoriza a relação criança-adulto como base para aprendizagens significativas e aposta em atividades desafiadoras. A avaliação é contínua e sistemática, recorrendo a relatórios, observação, reuniões, portefólios e outros instrumentos, ajustando-se sempre às necessidades das crianças.

1.3. Projeto “Explorar o mundo dos pequeninos”

O primeiro período de desenvolvimento infantil é crucial para um bom desenvolvimento da criança e a creche desempenha um papel fundamental nesse processo, proporcionando um ambiente enriquecedor e seguro.

O projeto “Explorar o mundo dos pequeninos” surgiu com a ideia de criar um ambiente pedagógico que respeite as características de cada criança e que de certa forma as

ajude no seu desenvolvimento físico e motor, estimulando competências motoras, sensoriais, cognitivas e socioemocionais através de atividades lúdicas e interativas. Posto isto e depois de observar em contexto de estágio o nível de desenvolvimento de cada criança achámos que o mais adequado para a implementação deste projeto seria a divisão da sala por “áreas” de desenvolvimento. O nosso projeto pedagógico surgiu através da observação direta às crianças da nossa sala e através da análise minuciosa ao espaço.

De acordo com Piaget (1986) a inteligência é uma adaptação. Assim, para apreender as relações com a vida em geral, é necessário definir quais são as relações existentes entre o organismo e o meio ambiente. Por outras palavras, Piaget diz-nos que para conseguirmos compreender a evolução do ser humano temos de conhecer as relações que o sujeito estabelece com o meio em questão e posteriormente a influência que essas relações têm, ou seja, de que maneira as crianças utilizam os objetos externos para apreender e aprender.

Com isto, reparámos que algo que poderíamos implementar e que seria benéfico para o desenvolvimento motor das crianças, seria a implementação de áreas de desenvolvimento na nossa sala de creche, criando assim uma área destinada para a motricidade fina e outra destinada para a motricidade grossa. Esta ideia surgiu-nos, pois na sala de creche havia duas crianças que ainda não sabiam andar, e eram poucos os recursos que elas tinham para as ajudar a desenvolver essa capacidade. Não só estas duas crianças, observámos que todas as outras precisavam de mais estímulos motores ao longo do dia na creche. Consequentemente, e no que diz respeito à área de motricidade grossa, chegámos à conclusão de que se as crianças tiverem os recursos adequados ao seu redor, será mais fácil o processo de aprender a andar, desenvolvendo assim a autonomia das mesmas. Relativamente à motricidade fina, o nosso objetivo passa pela criação de uma área com atividades mais minuciosas e que permita às crianças explorar as diferentes texturas, os diferentes modelos de encaixes, entre outros elementos. Desta forma, esperamos que as crianças aprimorem as suas habilidades motoras finas através de experiências táteis e de manipulação diversificada.

Considerando as atividades que planificámos e indo ao encontro do nosso projeto pedagógico, destaco o tapete sensorial que vai de encontro à área da motricidade fina que pretendíamos implementar na sala. Ao usar o tapete sensorial, as crianças são encorajadas a mover-se, a gatinhar ou andar sobre as diferentes texturas. Isto ajuda no desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas, fortalecendo músculos e melhorando a coordenação motora. Os tapetes oferecem uma variedade de texturas,

como o suave, macio, áspero, etc. Esta variedade estimula os sentidos da criança, incluindo o tato, ajudando no desenvolvimento das competências sensoriais. Por fim, o tapete incentiva a curiosidade e a exploração, ajudando as crianças a desenvolverem competências cognitivas enquanto descobrem e interagem com diferentes estímulos.



Figura 1 Tapete sensorial



Figura 2 Tapete sensorial 01



Figura 3 Tapete sensorial 02

Relativamente à motricidade grossa, tínhamos como principal proposta a alteração da sala de creche com a colocação estratégica de barras de madeira na parede favorecendo o desenvolvimento motor das crianças, auxiliando no equilíbrio, coordenação e fortalecimento muscular de forma lúdica. Além disso, a fixação de brinquedos em diferentes alturas seria muito importante, pois iria estimular a exploração sensorial e tátil, incentivando o desenvolvimento motor e cognitivo. Desta forma, essas simples modificações na sala de creche proporcionam um ambiente mais interativo e tornam-se ferramentas valiosas para fortalecer e desenvolver as habilidades motoras das crianças em fase de crescimento.



Figura 4 Proposta de alteração da sala



Figura 5 Proposta de alteração da sala

Nota: Fotografias retiradas da plataforma Pinterest

1.4. Divulgação

Na área da divulgação, um projeto que tem como objetivo o desenvolvimento motor das crianças na creche pode ser divulgado de maneira eficaz através de diversas estratégias. Reuniões com pais, o uso de redes sociais e do site/jornal da creche/instituição podem ser elementos essenciais para compartilhar atualizações. A intencionalidade desta divulgação é dar a conhecer aos EE as alterações realizadas na sala de creche, bem como as propostas de atividades implementadas, garantindo assim uma maior transparência e envolvimento das famílias no processo educativo.

1.5. Avaliação do projeto

Segundo Parente (2012), observar e escutar a criança é essencial para conhecer, adequar as propostas, tanto a nível dos cuidados como a nível da educação e para revelar as aprendizagens das crianças. A observação e a escuta ativa da criança realizada durante as atividades e interações no dia a dia, registada sob a forma de narrativa, tornam possível pensar numa imagem do que a criança faz e como faz, e que pode ser partilhada, nomeadamente com os pais. A observação atenta e a documentação cuidadosa permitem que os educadores compreendam as necessidades específicas dos bebés e crianças, proporcionando um ambiente de aprendizado seguro e estimulante.

Ministério da Educação (2016) diz-nos que

Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação. Possibilita-lhe, ainda, explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo (outros profissionais, pais/famílias) (p. 15).

Posto isto, há algumas abordagens que podemos observar na altura da avaliação de cada criança individualmente, adaptando sempre ao seu nível de aprendizagem, tais como:

- Registrar o progresso das crianças por meio de observações diárias, fotografias e vídeos;

- Realizar reuniões regulares com os pais para compartilhar informações sobre o desenvolvimento motor de cada criança e discutir estratégias para apoiar o progresso em casa;
- Observação constante das interações e desenvolvimento individual de cada criança, adaptando as atividades conforme as necessidades identificadas.

2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

A segunda PES ocorreu num JI durante o ano letivo de 2023/2024, entre 14 de abril e 24 de maio de 2024. Nas primeiras duas semanas, o principal objetivo foi observar e compreender a dinâmica da sala e a rotina estabelecida. As semanas seguintes, deram lugar à fase de intervenção, sendo esta alternada entre o par de estágio, para que ambas pudessemos vivenciar diferentes experiências.

2.1. Caracterização da instituição

A instituição de Creche e JI era composta por duas valências: Creche e Pré-Escolar. A creche possuía diferentes salas organizadas por idade e cor do bibe, sendo elas: berçário, sala familiar (1 e 2 anos - bibe laranja), sala de 1 ano (bibe amarelo) e sala de 2 anos (bibe azul-claro). O JI era composto por três salas multietárias (3 a 6 anos) identificadas pelas cores azul-escuro, verde e vermelho.

Todas as salas de creche possuíam arrecadações interiores. O JI tinha duas arrecadações, sendo uma partilhada pela sala do bibe verde e do bibe vermelho e outra para o bibe azul-escuro. Todas as salas de pré-escolar possuíam zonas de cabides junto às respetivas salas. A instituição dispunha de dois refeitórios, um para as crianças da creche e outro para as crianças do pré-escolar. Também possuía uma copa, na qual se preparavam as refeições de almoço e lanche para todas as crianças e funcionários. O refeitório para a creche era um espaço comum, onde todas as crianças de um ano até três anos almoçavam e lanchavam.

Para os adultos, estavam disponibilizadas duas casas de banho, um gabinete para reuniões e/ou atendimento aos encarregados de educação (EE), um gabinete da Diretora Pedagógica e um vestuário para as colaboradoras. A sala de cacifos era direcionada para todos os funcionários da instituição, ou seja, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa e auxiliares dos serviços gerais. Cada funcionária possuía o seu próprio cacifo, onde podiam colocar os seus pertences. Nesta sala, todos os funcionários deviam vestir e calçar os sapatos adequados.

O horário de funcionamento era das 07h45 às 19h00, e os horários de entrada e saída fora do período habitual precisavam de comunicação prévia.

2.2. Organização do ambiente educativo da sala

2.2.1. Organização do grupo

O grupo de crianças da sala do bibe azul-escuro, era composto por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo elas quinze rapazes e sete raparigas. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa e viviam em Santarém, porém existiam crianças provenientes do Brasil, nomeadamente três. Este era um grupo de crianças com estágios de desenvolvimento diferentes e processos de aprendizagens distintos, havia duas crianças recentemente diagnosticadas com espectro de autismo.

O grupo demonstrava um elevado grau de autonomia na alimentação, necessitando apenas de apoio pontual, por exemplo, para terminar a refeição. No que respeita à socialização, tratava-se de crianças comunicativas e afetuosas, tanto com os colegas como com os adultos, revelando gosto por brincar em conjunto. Contudo, observava-se alguma dificuldade em partilhar brinquedos, o que, por vezes, originava conflitos, exigindo a intervenção de um adulto.

Eram crianças curiosas e exploradoras, habituadas a brincar no exterior. Apreciavam atividades como conversar, construir torres, montar puzzles, participar em jogos na casinha, jogar à bola e realizar jogos tradicionais. De forma geral, era um grupo interativo e acolhedor. Costumavam falar bastante mesmo quando estavam sentados à mesa e, por vezes, levantavam-se sem autorização para observar mais de perto o que lhes era apresentado durante alguma atividade.

2.2.2. Organização do espaço

De acordo com o Ministério da Educação (2016), os espaços educativos deverão ser cuidadosamente planeados “(...) como um contexto culturalmente rico e estimulante.” (p. 19) para promover o desenvolvimento completo das crianças, abrangendo aspetos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. A organização do espaço deve incluir áreas diversificadas, como o canto de leitura, área de jogos, espaço para artes e artesanato, e área de descanso, com materiais acessíveis e organizados, incentivando a autonomia. Assim, o espaço deverá dispor de “(...) materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidades.” (Ministério da Educação, 2016, p. 21).

Avaliar a organização do ambiente educativo permite ao educador refletir e pensar sobre as suas capacidades e potencialidades de ensino com base no que observa, por exemplo: como as crianças exploram e utilizam os espaços e os materiais. É a partir dessa observação, e ouvindo as opiniões e sugestões das crianças e dos demais

membros da equipa pedagógica, que o ambiente educativo pode ser continuamente melhorado e ajustado (Ministério da Educação, 2016).

Assim sendo, a sala do bibe azul-escuro estava dividida por diversas áreas para as crianças explorarem e brincarem livremente, sendo elas:

- **Área da casinha:** Nesta área encontravam-se todos os brinquedos e experiências do faz-de-conta para que as crianças desenvolvessem a imaginação, autonomia e, principalmente, situações em grupo;
- **Área da leitura:** Esta área era a que tinha menores dimensões com apenas uma estante com diversos livros, sendo pouco explorada pelas crianças;
- **Área do jogo:** Área com vários tipos de jogos (puzzles, plasticina, jogos de encaixes, legos, jogos de matemática, etc.) e a mais procurada pelas crianças;
- **Área da garagem:** Aqui pretendia-se fomentar o espírito de equipa, de iniciativa e que adquirissem noções de espaço e tempo;
- **Área do desenho/expressão plástica:** Nesta zona desenvolvia-se a imaginação, a criatividade e o incentivo pela arte;
- **Área do computador:** A área do computador era unicamente utilizada pela educadora ou auxiliar para a música do bom dia ou na visualização do filme à sexta-feira. Em algumas atividades, as crianças podiam questionar certas situações e a educadora utilizava o computador como ferramenta.

2.2.3. Organização do tempo

Segundo o Ministério da Educação (2016), a rotina é essencial para o desenvolvimento integral da criança e do grupo pois promove conforto e segurança ao longo do tempo. As crianças, ao conseguirem prever certas e determinadas atividades, sentem-se mais motivadas e em segurança. Assim, existe "(...) uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações." (p. 30)

A sala do bibe azul-escuro priorizava as rotinas diárias uma vez que é "(...) uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças." (Projeto Educativo da Sala, 2024). Assim, os horários deverão ser previsíveis e flexíveis. Segundo o Projeto Educativo da Sala 2023/2024 a rotina diária da sala do bibe azul-escuro era a seguinte:

Rotina do Pré-Escolar

Tabela 2 Rotina do Pré-Escolar

7h45-9h00	Acolhimento das crianças
9h00-9h45	Rotina da manhã (marcação de presenças, canção do “bom dia”, etc.)
9h45-11h00	Atividades de sala
11h00-11h45	Brincadeiras Livres
11h45-12h00	Higiene
12h00-13h00	Almoço
13h00-13h15	Higiene
13h15-15h45	Brincadeiras livres
15h45-16h00	Higiene
16h00-16h30	Lanche
16h30-16h45	Higiene
16h45-17h45	Brincadeiras Livres
17h45-19h00	Acolhimento + Brincadeiras livres
15h30-16h00	Atividades Extracurriculares (AEC)

Atividades Extracurriculares:

Todas as crianças da instituição têm a possibilidade de frequentar as atividades extracurriculares, sendo que estas são financiadas pelos EE, exceto uma, a ginástica. Todas as atividades têm a duração de cerca de 30/45 minutos e todas são lecionadas por professoras diferentes. Assim, o horário das atividades decorre da seguinte forma: **Segunda-feira:** Dança (15h30 – 16h) **Terça-feira:** Inglês (15h30 – 16h) **Quarta-feira:** Judo (15h30 – 16h) **Quinta-feira:** Ginástica (10h00 – 11h00) **Sexta-feira:** Música (15h30 – 16h)

2.3. Projeto “Eu consigo!”

Ao longo das nossas semanas de intervenção, as atividades implementadas incidiam em desenvolver a autonomia, a independência e o trabalho em equipa, sendo este o eixo metodológico do projeto “Eu consigo!”. Este projeto vai ao encontro do projeto curricular da sala, tendo sempre como principal objetivo responder às necessidades individuais e de grupo, bem como a procura de interesses das crianças de modo a desenvolver atividades que vão ao encontro dos mesmos.

O desenvolvimento da autonomia e independência nas crianças dos 3 aos 6 anos é crucial para o seu crescimento. Estas competências dão capacidade às crianças de

cuidarem de si mesmas, mas também promovem um senso de autoconfiança, responsabilidade e iniciativa.

Segundo o Ministério da Educação (2016)

a construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão. (p. 19).

Assim, ao capacitar as crianças a fazerem escolhas e a assumirem pequenas responsabilidades nas suas rotinas, estamos a prepará-las para enfrentar os desafios do mundo de forma mais eficaz e a desenvolver competências essenciais para o sucesso futuro de cada criança.

O tema da autonomia e independência foi escolhido devido à sua importância fundamental no desenvolvimento infantil e à relevância que esta tem na prática pedagógica da sala onde estivemos a estagiar. A educadora incentivou-nos a explorar ainda mais esse aspeto, reconhecendo-o como uma área-chave para o crescimento e aprendizagem das crianças.

Foram implementadas atividades que desenvolvessem isso mesmo sempre com o foco principal no desenvolvimento da autonomia, independência e trabalho em grupo. Posto isto, foram selecionadas algumas das atividades que tiveram maior destaque e feedback positivo tanto por parte das crianças como pela educadora cooperante.

Pintura de vasos geracional e plantação

A atividade “**Pintura de vasos geracional e plantação**”, consistiu na pintura e na plantação de flores com a presença das crianças e de idosos do lar. Este confronto geracional revelou-se não só saudável, mas também essencial para o crescimento e desenvolvimento de ambos os grupos. As crianças aprenderam a valorizar a experiência e a sabedoria dos mais velhos, enquanto os idosos se sentiram rejuvenescidos e inspirados pela energia e criatividade dos mais novos. Esta troca de conhecimentos e emoções resultou numa cooperação harmoniosa, onde cada um encontrou o seu papel e contribuiu para a atividade de maneira significativa. Do nosso ponto de vista, a atividade foi muito bem-sucedida, tanto em termos de resultados práticos como em termos de impacto emocional e social. O balanço foi extremamente positivo, pois promoveu a integração social, o respeito mútuo e o entendimento entre gerações.

Atividades como esta mostram a importância de criar mais espaços de interação entre diferentes faixas etárias, valorizando a diversidade e fortalecendo os laços comunitários.

Peddy-Paper

Com o objetivo de desenvolver a resolução de problemas, a autonomia e o trabalho em equipa, realizou-se um *Peddy-Paper*. Esta atividade estimula o desenvolvimento cognitivo, uma vez que, ao seguir pistas e resolver enigmas, as crianças exercitam a memória, a lógica e o pensamento crítico, além de incentivarem a curiosidade. No âmbito social, promove a colaboração, a comunicação e a empatia, competências essenciais para a vida escolar e pessoal. No plano físico, exige deslocções, coordenação motora grossa e fina, bem como agilidade. O entusiasmo foi evidente, sendo reforçado pela interação entre adultos e crianças.

Citações das crianças:

C1: "Equipa, não nos podemos perder uns dos outros se não, não conseguimos ganhar!"

C2: "Vamos ser a equipa mais rápida!"

Apanhada das cores

De modo a concluir as atividades implementadas destaco a atividade "**Apanhada das Cores**" foi uma experiência extremamente rica e envolvente, tanto para as crianças quanto para nós, estagiárias. A dinâmica do jogo, consistia em jogar à apanhada com as mãos cobertas de tinta, cujo objetivo era colorir as camisolas dos colegas, proporcionando uma interação dinâmica e animada. Desde início, a atividade despertou um grande entusiasmo nas crianças, a ideia de correr livremente e ao mesmo tempo pintar as camisolas dos amigos com as mãos cheias de tinta foi recebida com gritos de alegria e excitação. A participação das estagiárias também contribuiu para criar um ambiente ainda mais envolvente e divertido, quebrando a barreira entre adultos e crianças, permitindo uma interação mais próxima e descontraída.

Este tipo de atividade é extremamente benéfico, pois promove várias competências e aprendizagens importantes. As crianças desenvolvem a coordenação motora, já que precisam de correr, desviar e tocar nos colegas. Além disso, a atividade estimula a criatividade e a expressão artística de uma forma lúdica e não convencional. As interações sociais são fortalecidas, pois o jogo exige cooperação, respeito mútuo e, sobretudo, muita diversão compartilhada.



Figura 7 Plantação e pintura



Figura 8 Apanhada das Cores



Figura 6 Peddy-Paper

2.4. Divulgação

A divulgação é um dos elementos base do nosso projeto pois todas as atividades desenvolvidas eram divulgadas aos EE, através de uma aplicação da instituição, por meio de fotografias. Deste modo, eles podiam estar a par do nosso projeto e das atividades implementadas. Este contacto regular aproximava escola e família, permitindo que os pais se sentissem parte do processo educativo e reconhecessem a importância das experiências proporcionadas. Mais do que informar, esta partilha criava laços, fortalecia a confiança e oferecia às famílias a oportunidade de conversar com as crianças sobre aquilo que aprendiam e viviam. Assim, cada fotografia e cada registo transformavam-se em pontes entre a sala - família, dando voz às aprendizagens e valorizando o envolvimento de todos no crescimento das crianças.

2.5. Avaliação do projeto

A integração do planeamento e avaliação na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais. Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de

ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem (Ministério da Educação, 2016).

Para avaliar o projeto, recorremos a diferentes técnicas: observação direta, análise da motivação, registos fotográficos e recolha de feedback por parte da educadora e das crianças. Estes métodos de avaliação revelaram-se muito enriquecedores para a continuidade do projeto, permitindo-nos responder de forma mais ajustada aos interesses e necessidades de cada criança.

A recolha de feedback e de registos por parte das próprias crianças foi um elemento fundamental, pois possibilitou identificar os aspetos que mais apreciaram, fornecendo informações relevantes sobre o tema em questão. O registo fotográfico também se mostrou pertinente, captando o espírito e o entusiasmo com que as crianças participaram nas atividades e fornecendo pistas importantes sobre a eficácia da implementação do projeto. Quanto ao envolvimento parental, este foi igualmente avaliado através da realização de atividades que integravam as crianças e as respetivas famílias, fortalecendo a ligação entre a escola e o contexto familiar.

3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

A terceira PES teve lugar num contexto de 1.º CEB, numa turma de 1.º ano, durante o ano letivo de 2024/2025, entre 12 de novembro e 19 de dezembro de 2024. Nas duas primeiras semanas, o principal objetivo foi observar e compreender a dinâmica da sala e a rotina estabelecida. Nas semanas seguintes, a intervenção foi alternada entre mim e a minha colega de estágio, permitindo que ambas adquiríssemos diferentes experiências.

3.1. Caracterização da instituição

Segundo informações recolhidas, junto dos professores cooperantes da instituição ao longo do estágio, a escola era constituída por duas valências: JI e 1.º CEB. O JI era composto por três salas multietárias com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e o 1.º CEB, por sua vez, era composto por dezassete salas de aula do 1.º ao 4.º ano, com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos. Para além das salas de aula, a escola dispunha de diversas áreas de apoio ao educador/docente, sendo elas:

- **Sala de Professores** - Este espaço era destinado aos docentes e educadores para a realização de reuniões e era utilizado como espaço de convívio durante as pausas entre aulas;

- **Sala de Assistentes Operacionais** - Este espaço era destinado à organização de atividades administrativas e operacionais;
- **Gabinete da Coordenação da Escola** - Este gabinete era de uso exclusivo da coordenadora e tinha como principal função a gestão e o acompanhamento pedagógico e administrativo.

Relativamente a áreas comuns, a instituição destacava-se pelas seguintes:

- **Biblioteca** - Este espaço era utilizado para leituras de histórias às crianças e para a realização de trabalhos propostos pelos docentes ao longo do ano;
- **Refeitório e Cozinha** - A área das refeições era partilhada por todas as crianças da escola, proporcionando um período de conforto durante as refeições. A cozinha era utilizada apenas pelas cozinheiras da escola e destinava-se à preparação de todas as refeições das crianças;
- **Portaria** - Este espaço garantia a segurança das crianças através do controlo de acesso à escola;
- **Reprografia** - Oferecia aos docentes e educadores suportes técnicos para a reprodução de materiais pedagógicos e dispunha de fotocopiadoras, caso fosse necessário;
- **Casas de banho** - A instituição contava com casas de banho para as crianças (feminina e masculina) e possuía uma casa de banho destinada apenas ao uso de membros da instituição.

Para além dos espaços referidos anteriormente, a escola promovia a inclusão das crianças, sendo uma instituição que apresentava boa acessibilidade e espaços específicos para crianças com Necessidades Específicas (NE). A escola contava com um elevador que permitia o acesso ao primeiro andar e dispunha de um centro de apoio destinado apenas a crianças sinalizadas, de modo a responder às necessidades de cada aluno. Toda a instituição encontrava-se devidamente equipada com vários materiais lúdicos que auxiliavam a compreensão de conteúdos e facilitavam o processo de aprendizagem de forma mais interativa.

O recreio era uma área bastante ampla, com um campo de futebol e uma zona de areia, tendo também áreas com telheiro para que as crianças pudessem brincar nos dias de chuva. No entanto, havia poucos materiais lúdicos disponíveis para as brincadeiras ao ar livre. Por isso, muitas delas acabavam por trazer objetos de casa para utilizarem durante o recreio.

3.2. Organização do ambiente educativo da sala

3.2.1. Organização do grupo

O estágio decorreu numa turma de 1.º ano composta por vinte crianças, com idades entre os 5 e os 7 anos. Entre os alunos, três eram estrangeiros (brasileiro, venezuelano e paquistanês), sendo que esta última apresentava dificuldades de comunicação por não dominar o português, não tendo recebido apoio durante o período de estágio.

Havia também uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e outra sinalizada, ambas acompanhadas pela professora de apoio, embora nem sempre de acordo com o horário estipulado. A turma era desafiante em termos comportamentais, com dificuldades em seguir regras e manter a disciplina. Duas crianças, em particular, tinham pouca maturidade e dificultavam o andamento das aulas.

Apesar disso, cerca de oito alunos demonstravam interesse pela aprendizagem, enquanto outros apresentavam insegurança e dependência da supervisão adulta. No âmbito social, a maioria das crianças relacionava-se bem, mas havia conflitos ocasionais, especialmente entre os rapazes.

A nível académico, a turma apresentava dificuldades significativas a português, especialmente no reconhecimento das vogais e consoantes, o que prejudicava a leitura e a escrita. Em matemática, alguns alunos também demonstravam dificuldades na identificação dos números até 10, comprometendo a realização de operações básicas.

3.2.2. Organização do espaço

Ao entrar na sala em que estagiámos, observámos treze mesas distribuídas com quatro mesas em fila na horizontal, vinte e três cadeiras, a mesa da professora à frente do quadro e também uma mesa de computador. Apesar desta distribuição da sala, a professora cooperante referiu que mudava a planta da sala regularmente para alterar a dinâmica da turma e dar a oportunidade de todas as crianças se dessem bem.

A sala contava com dois computadores (apenas um funcionava), dois quadros brancos, sendo um destes um quadro interativo com projetor que, contudo, servia apenas para pendurar um cartaz do quadro silábico. Além disso, o espaço possuía três armários destinados ao armazenamento de materiais de artes visuais, almofadas e recursos didáticos para as aulas; um móvel para guardar as lancheiras; e outro com copos contendo lápis, canetas e folhas em branco. Existia ainda um balcão que se estendia ao longo de toda a sala, onde eram guardados os manuais, cadernos de atividades, trabalhos realizados, cadernos diários, fichas e desenhos produzidos pelas crianças ao longo do ano letivo.

No que dizia respeito às paredes, estas apresentavam elementos visuais e informativos, tais como o quadro silábico, desenhos sobre o animal favorito das crianças, abecedário, tabela de adição, regras da sala de aula, horário das crianças e horário da criança com NE. Na mesma área encontravam-se também cabides para as crianças pendurarem os seus casacos.

3.2.3. Organização do tempo

Para uma boa organização do tempo no âmbito do 1.º CEB, é importante sabermos definir o que é tempo escolar e tempo curricular. Este primeiro período incluía, não só os momentos passados em contexto de sala de aula, como também os intervalos, as horas de refeição, etc. (...) Já o período referente ao tempo curricular refere-se ao tempo dedicado à operacionalização do currículo, caracterizando-se por proporcionar experiências de aprendizagem às crianças, garantindo a aprendizagem das mesmas (Araújo, 2020). Posto isto, apresento a seguinte tabela com a rotina das crianças do 1.º ano.

Rotina das crianças de 1.º ano

Tabela 3 Rotina de 1.º ano

HORÁRIO	ATIVIDADES
08h00 – 09h00	Entrada das crianças
09h00 – 10h30	Componente letiva
10h30 – 11h00	Intervalo
11h00 – 12h30	Componente letiva
12h30 – 14h00	Almoço
14h00 – 16h00	Componente letiva
16h00 – 16h30	Intervalo
16h30 – 17h30	AECS

Como complemento à tabela, é importante destacar que, às quartas e quintas-feiras, as crianças tinham o tempo curricular reduzido devido à participação nas Atividades de Enriquecimento Curricular, que tinham início às 15h15.

3.3. Projeto “Pequenos Passos, Grandes Conquistas”

O nosso estágio teve início com duas semanas dedicadas à observação, durante as quais nos propusemos a compreender a turma, a dinâmica da sala, o seu funcionamento e da instituição. Neste período, tivemos a oportunidade de acompanhar diferentes aulas,

analisando os conteúdos lecionados e as estratégias aplicadas pela professora cooperante, tanto na gestão do grupo como na organização diária das atividades.

Após as duas semanas de observação, enquanto estagiárias, conseguimos retirar algumas informações pertinentes para dar início à investigação do nosso projeto. Os pontos fulcrais deste projeto baseiam-se em quatro, sendo estes:

- Regras e Comportamento;
- Espaço Educativo;
- Participação e Autonomia;
- Trabalho em Grupo

A implementação deste projeto surgiu da necessidade de responder a desafios comportamentais observados numa turma de 1.º ano, composta por crianças entre os 5 e os 7 anos. A turma apresentava dificuldades no cumprimento de regras, insegurança na realização de tarefas, dificuldades na partilha de espaços e no trabalho colaborativo. Este cenário motivou a criação de uma proposta pedagógica integrada, com o objetivo de melhorar o ambiente dentro da sala de aula, promovendo o respeito mútuo, a autonomia e a participação ativa dos alunos. Assim, este projeto teve como objetivo principal promover o desenvolvimento da autonomia, da participação ativa e do trabalho em grupo.

Assim, surgiu o título do projeto “Pequenos Passos, Grandes Conquistas”. O título foi escolhido para refletir a essência do projeto e o impacto significativo que pequenas mudanças podem ter no desenvolvimento dos alunos. Este título simboliza a ideia de que, através de ações simples, como a implementação de novas regras e atividades colaborativas, é possível ter transformações positivas no ambiente da sala de aula e no comportamento das crianças. A mensagem principal é que mudanças simples, mas bem direcionadas, podem ser transformadoras e que cada passo dado pela turma contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e positivo.

No âmbito do projeto “Pequenos Passos, Grandes Conquistas”, foram realizadas atividades que procuraram responder às dificuldades observadas na turma, privilegiando o cumprimento de regras, a valorização do espaço educativo, a promoção da autonomia e o incentivo ao trabalho em grupo. As propostas foram pensadas para envolver os alunos de forma ativa, promovendo a cooperação, o respeito mútuo e a motivação para aprender.

Reorganização dos lugares na sala de aula

Originalmente, as mesas estavam dispostas em filas horizontais, mas optámos por reorganizá-las em grupos. Essa decisão foi motivada pelo comportamento das crianças, que frequentemente se levantavam durante as aulas, e pela necessidade de promover um ambiente mais propício às dinâmicas planeadas para as semanas seguintes.

A mudança teve um impacto significativo no desenvolvimento das atividades previstas do projeto. Com a disposição em grupos, foi possível implementar de forma mais eficaz dinâmicas cooperativas e interativas, que exigiam maior envolvimento e troca de ideias entre as crianças. Esta organização também favoreceu a partilha de materiais e a realização de tarefas conjuntas, permitindo que os alunos desenvolvessem competências sociais como empatia, resolução de conflitos e trabalho em equipa.

Planta da sala implementada pelas estagiárias:

Castanho-escuro: Balcão

Castanho-claro: Placards

Verde: Quadros

Cinzento-claro: Mesas

Cinzento-escuro: Armários

Vermelho: Cadeiras

Amarelo: Portas

1: Sala dos professores

2: Porta de saída

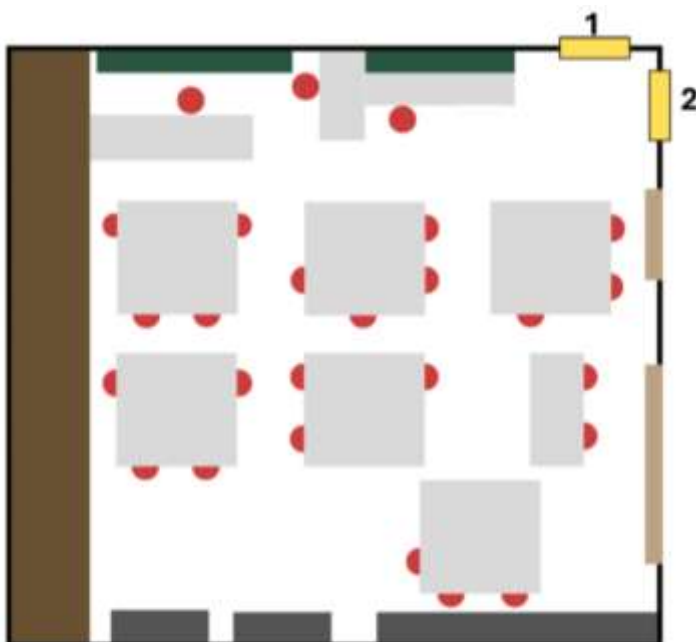


Figura 9 Planta da sala implementada pelas estagiárias

Apresentações Orais

O objetivo desta iniciativa foi melhorar a interação, fomentar a autonomia e incentivar a discussão em grupo. Além disso, procurámos sempre fortalecer o relacionamento entre pares, promovendo uma atmosfera de respeito e apoio mútuo. Durante as apresentações, as crianças eram orientadas a oferecer reforços positivos àquele que estava a apresentar, como bater palmas e fazer comentários encorajadores, por exemplo, elogiando o desempenho com frases como "o desenho está muito bonito".

A escolha por implementar as apresentações orais também foi motivada pela percepção de que muitas crianças demonstravam insegurança na comunicação, intervindo apenas com a ajuda do adulto. Do ponto de vista pedagógico, esta experiência também foi significativa, pois estimulou o desenvolvimento da oralidade e da comunicação, aspectos essenciais na área do português. Para além disso, as apresentações orais contribuíram para a criação de uma dinâmica de grupo mais ajustada e colaborativa, onde cada criança aprendia a ouvir, respeitar e valorizar o outro.



Figura 10 Apresentação Oral



Figura 11 Apresentação Oral

Implementação de novas regras

A implementação de novas regras na sala de aula foi uma estratégia crucial para o bom funcionamento das mesmas. Estas regras foram implementadas com o objetivo de promover um ambiente organizado, respeitoso e propício a uma boa aprendizagem. Foram definidas após a semana de observação devido ao facto de não existirem regras concretas em sala de aula dificultando muito o lecionamento das aulas e o bom aproveitamento das crianças. Estas medidas foram implementadas de modo a incentivar as crianças a uma comunicação mais eficaz, o respeito mútuo e a autonomia das crianças nas suas rotinas diárias.

Foram também implementadas regras para melhorar a organização e a disciplina na sala de aula. Uma delas foi levantar o braço antes de falar, garantindo que todas as crianças tivessem oportunidade de participar e promovendo a escuta ativa. Outra regra fundamental foi respeitar a professora, evitando interrupções enquanto falava, reforçando o respeito mútuo e a boa convivência.

Para reduzir as interrupções relacionadas com idas à casa de banho, foi criado um sistema visual com uma luz que indicava se a casa de banho estava ocupada ou livre, melhorando a fluidez das aulas.

Além disso, foram introduzidas regras de limpeza e organização da sala. As crianças tinham de higienizar as mesas antes e depois de atividades com alimentos e, no final do dia, só podiam sair quando a sala estivesse arrumada. Estas medidas incentivaram a responsabilidade, a cooperação e o cuidado com o espaço coletivo.



Figura 12 Limpeza das Mesas



Figura 13 Meter o dedo no ar para falar



Figura 14 Luz da casa de banho

3.4. Divulgação

Como modo de divulgação do nosso projeto foi realizada uma reunião intercalar com os EE em que o nosso projeto foi dado a conhecer por meio de um folheto. A professora cooperante distribuiu os folhetos em A5 garantindo a boa compreensão dos mesmos. Como reforço da divulgação do nosso projeto, após cada atividade as fichas realizadas eram expostas no caderno das crianças para que os EE pudessem ter conhecimento dos trabalhos realizados.

Um grande benefício que pudemos encontrar na divulgação dos trabalhos é a possibilidade de os EE reforçarem as aprendizagens em casa. Além disso, este processo ajuda a sensibilizar as famílias sobre o papel da escola na formação de competências mais amplas, como a cooperação, o respeito mútuo e a cidadania, inspirando-os a adotar práticas semelhantes no ambiente doméstico. A divulgação dos projetos, vai além de uma simples partilha de informação; promove o envolvimento de toda a comunidade educativa, fortalece relações, torna as aprendizagens mais significativas e contribui para um ambiente escolar mais completo e enriquecedor.



Figura 16 folheto de divulgação

3.5. Avaliação do projeto

Para a realização de uma avaliação aprofundada utilizámos uma grelha de observação (anexo A) que serviu de instrumento sistemático para acompanhar e registar o desenvolvimento, o comportamento, a participação e o desenvolvimento das crianças ao longo das atividades. Esta foi uma grelha que se tornou fundamental para observar aspetos específicos previamente definidos, como a motricidade fina, a identificação/leitura e escrita das letras, o nível de envolvimento, respostas às estratégias propostas, entre outros. Para além disso, a observação direta desempenhou um papel muito importante permitindo uma avaliação mais minuciosa facilitando o preenchimento da grelha, ajudando a identificar reações, dificuldades e evoluções.

O feedback da professora cooperante tornou-se uma mais-valia na avaliação das nossas atividades, pois os seus comentários construtivos permitiram-nos adaptar as nossas estratégias de acordo com as necessidades da turma. Por outro lado, também tivemos sempre em consideração o feedback das crianças, que nos forneciam visões/informações importantes sobre a avaliação das nossas atividades, o que tinham gostado mais ou menos e o que gostariam de repetir.

Como complemento ao que foi dito anteriormente, optámos por recolher notas de campo, onde registávamos situações pertinentes ao longo das atividades, complementando assim os nossos registos referentes à avaliação.

4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade)

A última PES teve lugar num contexto de 1.º CEB, numa turma de 3.º ano, durante o ano letivo de 2024/2025, entre 21 de abril e 30 de maio de 2025. Nas duas primeiras

semanas, o principal objetivo foi observar e compreender a dinâmica da sala e a rotina estabelecida. Nas semanas seguintes, a intervenção foi alternada com o par de estágio, permitindo que ambos adquiríssemos diferentes experiências.

4.1. Caracterização da instituição

A escola em que estagiávamos encontrava-se dividida em dois edifícios, que parecem estar ligados, mas de um lado existiam apenas turmas de 1.º CEB e do outro lado, o lado mais antigo da instituição, está destinado aos grupos de pré-escolar e no piso de cima têm uma turma de 1.º CEB do 4.º ano de escolaridade. Apesar de haver dois edifícios distintos, havia determinadas áreas que eram de uso comum, como o refeitório e o espaço exterior da escola.

O 1.º CEB funcionava das 08h30 às 17h30, cuja componente letiva do período da manhã decorria entre as 09h00 e as 12h30 e no período da tarde entre as 14h00 e as 15h30. A instituição regia-se pelos princípios fundamentais do agrupamento escolar, aspirando a ser uma escola de referência na formação de cidadãos preparados para um futuro melhor, fundamentados em valores e convicções. Para alcançar esse objetivo, toda a comunidade educativa colaborava de forma articulada, sendo constituída por: pais, EE, professores, educadores, docentes de educação especial, coordenadores e funcionários.

O edifício destinado ao JI era constituído por quatro salas, distribuídas por dois pisos: duas no rés do chão e duas no andar superior. As salas do piso inferior eram dedicadas à EPE, cada uma equipada com casas de banho adaptadas às crianças e uma área comum de vestiário situada no corredor entre ambas. No piso superior encontrava-se uma sala destinada ao 1.º CEB e outra utilizada exclusivamente por professores, educadores, elementos da direção e para apoio a alunos com NE. É de referir que neste edifício existe ainda uma sala utilizada como ginásio para aulas de educação física.

O outro edifício era destinado unicamente às turmas do 1.º CEB apresentando uma disposição semelhante. Também composto por quatro salas, continha no rés do chão as turmas do 1.º e 4.º anos, enquanto o andar superior estava destinado às turmas do 2.º e 3.º anos.

Entre o interior dos edifícios e o exterior existia um telheiro que abrigava as casas de banho e estabelecia ligação com uma das entradas do refeitório. A instituição dispunha ainda de um espaço exterior bastante amplo e bem equipado, muito apreciado pelas crianças. Este incluía um campo de futebol, uma horta, um parque infantil utilizado tanto pelo pré-escolar como pelo 1.º CEB, bem como mesas de apoio. O espaço era

enriquecido com diversos brinquedos e materiais lúdicos, como bicicletas e utensílios para brincar na areia, entre outros. O recreio era geralmente dividido entre os diferentes contextos educativos: as crianças do pré-escolar permaneciam na área mais próxima das suas salas, enquanto os alunos do 1.º CEB utilizavam o restante espaço exterior.

4.2. Organização do ambiente educativo da sala

4.2.1. Organização do grupo

O grupo no qual estivemos inseridos durante este período de estágio era uma turma de 3.º ano, cujos alunos tinham, quando estagiámos, entre os 8 e os 10 anos. Este grupo era composto por vinte e quatro crianças, sete do sexo masculino e dezassete do sexo feminino. Nesta turma, existiam alunos oriundos de diferentes países, sendo estes de nacionalidade brasileira, indiana, romena e angolana. Nenhuma das crianças apresentava dificuldades a nível da língua, exceto a criança indiana que, apesar de falar fluentemente português, tinha acompanhamento com uma professora de Português Língua Não Materna (PLNM).

A nível de NE, a turma integrava duas crianças sinalizadas, uma com dislexia e outra com dispraxia. Ambas beneficiavam de acompanhamento através de uma professora de educação especial e de medidas de suporte à aprendizagem universal e seletiva. Para além destes casos de crianças com NE, a turma apresentava duas crianças com alguns problemas a nível de aprendizagem devido ao número elevado de faltas, já tendo sido sinalizadas à CPCJ.

Em termos de comportamento, a turma de 3.º ano era exemplar. Tratava-se de um grupo bastante trabalhador, curioso e interessado nos assuntos abordados em sala de aula. Na área pessoal e social, todos os alunos se relacionavam muito bem entre si e com os adultos. Cooperavam no bom funcionamento da sala de aula, na higienização do espaço e no cumprimento de regras impostas pela docente.

A área do pensamento criativo prevalecia na sala de aula, pois a maior parte das crianças demonstrava muito interesse nas aulas, rapidez de raciocínio e clareza nas suas ideias. Uma área que necessitava de algum aprofundamento e, indo ao encontro do nosso projeto, era a área do Português, mais concretamente a leitura e a escrita.

4.2.2. Organização do espaço

A sala de aula de 3.º ano, contava com janelas amplas numa das paredes, dando muita luz natural ao ambiente educativo. Ao entrar na sala em que estagiámos observávamos treze mesas, cada uma com lugar para duas crianças, estando dispostas em três filas, como podemos observar na planta da sala de aula disponível (figura 16).

A sala tinha um computador, dois quadros sendo um destes interativo com projetor. Para além disso, a sala era composta por vários armários que serviam de armazenamento de todos os materiais de artes visuais e materiais didáticos, que possam ser utilizados nas aulas como os manuais e os dossiês onde as crianças guardavam todos os trabalhos realizados ao longo dos semestres.

No que diz respeito às paredes da sala de aula, estas continham algumas informações relativamente aos aniversários das crianças, regras da sala de aula e trabalhos realizados pelos alunos.

Planta da sala de aula:

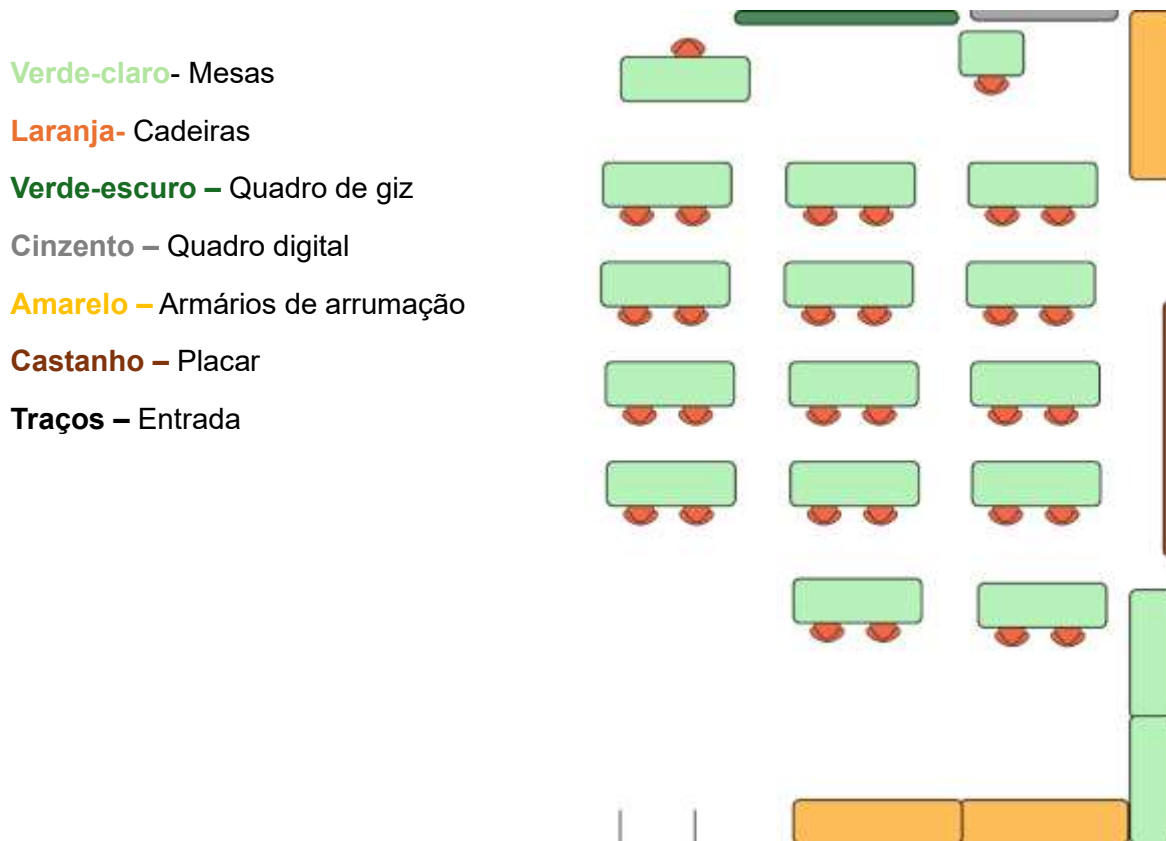


Figura 17 Planta da sala de aula

4.2.3. Organização do tempo

Em relação ao horário escolar do 3.º ano, o portão abre às 8h30 da manhã e fecha às 17h30, sendo que possui AECS das 15h30 às 17h30.

Relativamente ao horário dos alunos de 3.º ano, é importante destacar que as aulas de inglês e as AECS são aulas lecionadas por outros professores. O horário pode observar-se na seguinte tabela:

Tabela 4 Horário Escolar do 3.º ano

	Segunda	Terça-feira	Quarta	Quinta	Sexta
9h00 / 10h00	Matemática	Inglês	Português	Matemática	Português
10h00 / 11h00		Matemática		Português	Matemática
11h00 / 11h30					
11h30 / 12h30	Português	Português	Matemática	Português	Inglês
12h30 / 14h00					
14h / 14h30	Edf	Estudo do meio	Matemática	Estudo do meio	EdArt
14h30 / 15h30	EdArt		EdArt		Edf
15h30 / 17h30	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

4.3. Projeto “Palavras que Contam Histórias”

O projeto “Palavras que Contam Histórias” surgiu da curiosidade demonstrada pelos alunos do 3.º ano relativamente ao significado e uso de novas palavras durante as atividades diárias. Esta curiosidade revelou-se uma excelente oportunidade para aprofundar o desenvolvimento da leitura, da escrita e da expansão do vocabulário, promovendo, ao mesmo tempo, o gosto pela língua portuguesa.

Durante as duas semanas de observação da rotina escolar dos alunos, verificámos a existência de algumas dificuldades ao nível da produção escrita, nomeadamente na organização das ideias e no uso adequado do vocabulário. Esta confirmação, aliada ao interesse espontâneo das crianças em descobrir o significado de novas palavras, reforçou a importância de promover um trabalho reforçado de enriquecimento lexical. Considerámos, assim, fundamental integrar no projeto momentos dedicados à ampliação do vocabulário e ao desenvolvimento da escrita, tirando partido da curiosidade da turma e das oportunidades que surgiam no seu dia a dia.

Também ao nível da leitura, verificámos desde cedo que as crianças apresentavam dificuldades, nomeadamente ao nível da fluência, da entoação e da compreensão do que liam. Esta realidade tornou-se especialmente evidente durante uma atividade de articulação com o JI, em que os alunos de 3.º ano foram convidados a ler uma história aos colegas mais novos. A insegurança demonstrada nesse momento reforçou a necessidade de trabalhar a leitura, promovendo a confiança e o gosto por ler em voz alta e com expressividade.

Durante quatro semanas, foram desenvolvidas atividades interdisciplinares com especial foco no português, articuladas com as outras áreas curriculares, nomeadamente Estudo do Meio, Matemática, Cidadania e Expressões artísticas,

sobretudo as Artes Visuais. As atividades propostas incluíram jogos de palavras, leitura de pequenos textos, compreensão do uso do dicionário, produção de laboratórios de escrita criativa, leituras expressivas para público e momentos de partilha oral, sempre com o objetivo de explorar e consolidar todos os aspetos que considerámos mais frágeis, abordados anteriormente.

Foram utilizadas metodologias dinâmicas que colocavam os alunos no centro da aprendizagem, promovendo o trabalho em grupo, a cooperação, o pensamento crítico e a autonomia. Os alunos trabalhavam individualmente, em pares ou em pequenos grupos, realizavam apresentações orais e participavam em momentos de reflexão coletiva, partilhando as palavras aprendidas, os desafios superados e o que mais gostaram nas atividades realizadas. Foram ainda ao centro de leitura Bernardo Santareno, em Santarém de forma a estimular o gosto pela leitura.

Este projeto constituiu também uma forma de reforçar os hábitos de leitura diária e de incentivar a produção de textos com maior coesão e coerência textual. Todas as atividades foram ajustadas às necessidades da turma, promovendo um ambiente inclusivo, motivador e que respeite o ritmo de aprendizagem de cada criança. A planificação teve ainda como base o diálogo com os alunos, respeitando os seus interesses e promovendo a sua participação ativa.

Assim surgiu o título do projeto “Palavras que contam histórias”. Este título foi escolhido para refletir a essência do trabalho que se pretendia desenvolver com os alunos: valorizar o poder das palavras, dar-lhes significado, e usá-las como ponto de partida para a criação de histórias, ideias e aprendizagens.

O projeto “Palavras que contam histórias” simbolizou o caminho que quisemos percorrer com os alunos do 3.º ano. Um percurso onde a descoberta de novas palavras, o gosto pela leitura e o prazer de escrever se tornam ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. O projeto partiu da ideia de que as palavras não viviam sozinhas ganhando vida nas histórias que ouvimos, lemos ou criamos. Ao incentivar a curiosidade das crianças pelas palavras e pelo seu significado, pretendemos enriquecer o vocabulário, melhorar a fluência da leitura e estimular a produção de textos mais criativos, organizados e expressivos. Com atividades simples, mas intencionalmente pensadas, os alunos foram levados a explorar, brincar e refletir sobre a linguagem, desenvolvendo competências essenciais para o seu percurso escolar e para a construção da sua identidade como leitores e autores.

Ao longo do estágio, no âmbito do nosso projeto foram implementadas atividades que estimularam a curiosidade e a criatividade dos alunos, como jogos de palavras, leituras

expressivas em voz alta, exploração do dicionário e laboratórios de escrita criativa. Estas propostas, articuladas com diferentes áreas curriculares, procuraram reforçar o vocabulário, melhorar a fluência da leitura e incentivar a produção de textos mais coesos e expressivos.

Leitura de histórias ao Jardim de infância e ao 1.º ano

No contexto do projeto centrado no desenvolvimento da leitura e da escrita, foram implementadas diversas atividades com o objetivo de promover a fluência leitora, a expressividade na leitura em voz alta e o gosto pela leitura. Estas estratégias, orientadas por uma abordagem integrada e colaborativa, revelaram-se fundamentais para o progresso das crianças neste domínio, aliando a componente técnica da leitura à sua vertente social e afetiva.

Uma das primeiras iniciativas desenvolvidas foi a atividade de leitura no JI, com a obra *“Elmer”*, de David McKee. Esta história, que celebra a diversidade e a aceitação, foi cuidadosamente escolhida não apenas pelo seu conteúdo simbólico, mas também pelo seu potencial expressivo. Aos alunos do 3.º ano foi proposto o desafio de preparar a leitura para um público específico: as crianças do pré-escolar. Cada aluno recebeu, para leitura e treino em casa, um excerto do texto, promovendo o trabalho autónomo, a prática regular e a preparação cuidada. As crianças que não participaram diretamente na leitura assumiram um papel igualmente relevante, preparando perguntas sobre a história a fim de estimular a compreensão e o envolvimento dos colegas mais novos. Esta atividade revelou-se extremamente enriquecedora, ao conjugar o desenvolvimento da fluência leitora com a promoção de valores como a empatia, o respeito e a responsabilidade. No regresso à sala de aula, foi promovido um momento de autorreflexão, durante o qual os alunos analisaram criticamente o seu desempenho, identificando aspetos a melhorar numa futura leitura em público. Este exercício de metacognição contribuiu para o desenvolvimento da consciência crítica e para o compromisso com a melhoria contínua.

Dando continuidade ao trabalho iniciado com a leitura do livro *“Elmer”*, foi dinamizada uma segunda atividade de leitura em voz alta, desta vez dirigida aos alunos do 1.º ano, no âmbito das comemorações do Dia da Família. A obra escolhida *“O Livro da Família”* de Todd Parr, permitiu refletir sobre a diversidade de contextos familiares e reforçar mensagens de inclusão e respeito. A atividade inscreveu-se numa estratégia mais ampla de promoção da leitura expressiva e da comunicação oral. Com base nas observações feitas durante a leitura anterior, os alunos foram orientados sobre aspetos como a entoação, a articulação das palavras e o ritmo. O treino prévio da leitura, realizado em

sala de aula, permitiu uma preparação mais consciente e eficaz para a apresentação, refletindo-se num desempenho mais seguro, expressivo e intencional.

Paralelamente, foi organizada uma visita à Sala de Leitura Bernardo Santareno, em Santarém, em colaboração com os restantes professores estagiários. Esta iniciativa teve como principal objetivo fomentar o interesse pela leitura e aproximar as crianças de espaços culturais, como a biblioteca, enquanto ambientes de descoberta e prazer. Durante a visita, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o funcionamento deste espaço, explorando os diversos recursos disponíveis. Cada criança construiu o seu próprio bloco de notas, onde registou as descobertas e reflexões feitas ao longo da atividade, exercitando simultaneamente a leitura e a escrita. O momento alto da visita foi a sessão de leitura, que decorreu num ambiente calmo e envolvente, permitindo às crianças vivenciar a leitura como uma experiência significativa, prazerosa e intimamente ligada ao seu desenvolvimento pessoal e académico.

Em conjunto, estas atividades demonstraram o potencial das práticas leitoras colaborativas e contextualizadas na promoção de competências linguísticas, sociais e emocionais, contribuindo para uma abordagem pedagógica integrada, centrada no aluno e promotora do seu crescimento global.



Figura 18 Leitura de livro ao 1.º ano



Figura 19 Ida à sala de leitura

Laboratório de escrita criativa – Criação e partilhar de história Coletiva

No âmbito da promoção da escrita criativa e do trabalho colaborativo, propusemos às crianças a criação de uma história coletiva, promovendo a imaginação, a cooperação e o desenvolvimento da expressão escrita e artística. A atividade teve início com uma conversa em grande grupo sobre os elementos essenciais da construção de um texto narrativo, explorando a sua estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão). Em conjunto, definimos as personagens principais, o local e o momento temporal da ação,

o que permitiu às crianças organizar ideias, partilhar sugestões e construir coletivamente a base da narrativa.

A história foi sendo construída com o contributo de todos os alunos, num verdadeiro exercício de trabalho em equipa, que promoveu o respeito pelas ideias dos colegas enriquecendo a narrativa. Após a finalização do texto, os professores estagiários propuseram às crianças a realização das ilustrações correspondentes, permitindo-lhes dar vida ao texto através da expressão artística. Todas as ilustrações foram posteriormente digitalizadas e integradas na montagem final do livro, criando um recurso visualmente apelativo e com grande valor afetivo para as crianças.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido, organizou-se uma leitura pública da história criada pelos alunos do 3.º ano à turma do 1.º ano. Esta iniciativa reforçou a ligação entre ciclos de ensino e permitiu às crianças partilhar com orgulho o produto do seu trabalho. O envolvimento e a expressividade demonstrados durante a leitura foram notórios, reflexo do sentido de pertença gerado pelo facto de o livro ter sido concebido integralmente por elas.

A atividade revelou-se extremamente significativa e motivadora, promovendo competências de leitura em voz alta, comunicação, escuta ativa e interação com o público. Simultaneamente, incentivou o gosto pela leitura e pela escrita num ambiente lúdico, colaborativo e emocionalmente enriquecedor.

Para finalizar esta experiência marcante, foi produzido um exemplar do livro para cada criança, permitindo-lhes guardar uma recordação simbólica deste projeto tão especial. A apresentação do livro ao jardim de infância, numa visita agendada para a semana seguinte, encerrou esta iniciativa com um momento de partilha e celebração entre os dois ciclos de ensino.



Figura 20 História coletiva



Figura 21 Leitura da história ao 1.º ano



Figura 22 Entrega dos livros

4.4. Divulgação

Como forma de divulgar o nosso projeto junto dos EE, foi elaborada uma revista que as crianças levaram para casa. Esta publicação teve como objetivo dar a conhecer todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, bem como os seus principais propósitos, permitindo assim envolver as famílias no processo educativo e valorizar o trabalho realizado pelas crianças. A divulgação pode ser consultada na seguinte [hiperligação](#).

Um grande benefício que podemos encontrar na divulgação dos trabalhos é a possibilidade de os EE reforçarem as aprendizagens em casa. Além disso, este processo ajuda a sensibilizar as famílias sobre o papel da escola na formação de competências mais amplas, como a cooperação, o respeito mútuo e a cidadania, inspirando-os a adotar práticas semelhantes no ambiente doméstico. A divulgação dos projetos, vai além de uma simples partilha de informação; promove o envolvimento de toda a comunidade educativa, fortalece relações, torna as aprendizagens mais significativas e contribui para um ambiente escolar mais completo e enriquecedor.



Figura 23 Capa da revista de divulgação

4.5. Avaliação do projeto

No âmbito do nosso projeto, recorremos a alguns métodos de avaliação, nomeadamente: registos fotográficos, rúbricas de avaliação para a produção textual e para a leitura, bem como a observação direta do empenho e da motivação das crianças no decorrer das semanas de intervenção. A utilização de registos fotográficos na avaliação do projeto permitiram-nos ter um registo contínuo da reação, da motivação e do interesse que as crianças demonstraram nas atividades propostas. Esta documentação visual revelou-se particularmente útil numa fase posterior, aquando da reflexão e da autoavaliação do projeto, permitindo aferir se os objetivos propostos estavam a ser atingidos ou se seria necessário realizar alterações.

Para a realização de uma avaliação aprofundada utilizámos, também, rúbricas de avaliação (anexo B) que serviram de instrumentos sistemáticos para acompanhar e registar a participação e o desenvolvimento das crianças ao longo das atividades. Esta foi uma grelha que se tornou fundamental para observar aspetos específicos previamente definidos, tais como o respeito pela estrutura textual, uso de mecanismos de coesão e coerência textual, expressividade na leitura, entre outros. Para além disso, a observação direta desempenhou um papel muito importante permitindo uma avaliação mais minuciosa facilitando o preenchimento da grelha, ajudando a identificar reações, dificuldades e evoluções.

No decorrer do nosso projeto, beneficiámos do feedback constante da professora supervisora e da professora cooperante, pois os seus comentários construtivos permitiam-nos adaptar as nossas estratégias de acordo com as necessidades da turma. Este contributo foi essencial para a introdução de ajustamentos e melhorias, quer no projeto em si, quer nas atividades implementadas. A integração dos conselhos recebidos enriqueceu progressivamente o nosso trabalho, permitindo-nos responder de forma mais eficaz às necessidades e características do grupo. Importa destacar que a própria professora cooperante nos referiu, ao longo do projeto, ter observado uma evolução muito significativa nas crianças, tanto ao nível da leitura como da escrita, reforçando assim os resultados que também havíamos identificado nas nossas avaliações. O resultado do projeto reflete, assim, não só o feedback recebido, mas também o nosso empenho e capacidade de adaptação ao longo do estágio.

Para além dos feedbacks das professoras, tivemos sempre em consideração os feedbacks que íamos recebendo das crianças. Ao escutarmos atentamente os seus comentários e observações, fomos ganhando uma perceção mais apurada sobre os tipos de atividades e dinâmicas que mais as motivavam e envolviam. Este feedback direto ajudou-nos a compreender melhor o impacto real do projeto e a sua pertinência

pedagógica. Exemplos de comentários recolhidos: “Professora a minha história está muito boa, tem que ver!”, “Agora que reli vi que tinha aqui um erro.”, “Consegui encontrar a palavra no dicionário sem ajuda.”, “Professor hoje vamos aprender mais palavras novas?”, “Temos de melhorar na leitura!” e “Quando eu for professora vou mostrar o nosso livro aos meus alunos!”. Estes comentários são indícios da compreensão das crianças dos conteúdos lecionados, assim como da sua motivação e interesse para com as atividades desenvolvidas.

A combinação de todos os métodos utilizados tornou-se uma mais-valia garantindo uma análise completa e integrada das estratégias e dos recursos implementados. Este processo permitiu-nos identificar pontos fortes, aspetos a melhorar e a construção de estratégias alinhadas às necessidades de cada criança, promovendo um ambiente rico na aprendizagem.

5. Percurso de desenvolvimento profissional

Os períodos de Prática de Ensino Supervisionada marcaram de forma profunda o meu percurso formativo. Mais do que um requisito curricular, cada uma das quatro experiências foi uma ponte real entre aquilo que aprendi teoricamente e a sua aplicação concreta no dia a dia escolar. Passar por diferentes contextos educativos deu-me a oportunidade de conhecer, de forma próxima e vivida, a realidade da educação, ajudando-me a refletir sobre a minha prática e a moldar, pouco a pouco, a minha identidade profissional.

A observação atenta e a análise crítica do que ia acontecendo em sala de aula foram essenciais para compreender melhor as minhas escolhas, avaliar o impacto das atividades e perceber de que forma poderia melhorar. As conversas e o trabalho lado a lado com educadoras e professoras cooperantes foram igualmente valiosos, não apenas pelo que partilharam em termos de experiência, mas pela forma como me fizeram pensar sobre que valores quero levar para a minha prática futura.

Em todos os contextos, procurei estar realmente presente. Ouvei, observei, participei e procurei responder às necessidades das crianças, sempre em sintonia com as orientações das docentes e respeitando os projetos pedagógicos em vigor.

A primeira PES, em creche, foi um mundo novo. O maior receio, no início, era não saber responder a todas as necessidades e gerir bem o meu tempo. Com a ajuda e o acolhimento da equipa, esse medo foi ultrapassado rapidamente. A confiança que nos transmitiram e a liberdade para interagir com as crianças facilitaram todo o processo. Aos poucos, percebi a importância dos cuidados afetivos, dos estímulos sensoriais e da atenção ao desenvolvimento motor nesta faixa etária. As intervenções eram pensadas

para responder a cada criança, incentivando a curiosidade e a exploração, elementos cruciais nesta fase inicial. Senti que desenvolvi competências importantes: a capacidade de reagir com eficácia, de criar relações afetivas sólidas e de planejar atividades específicas para cada criança. Ainda assim, reconheço que gostaria de ter aprofundado o conhecimento sobre as várias etapas do desenvolvimento infantil, para conseguir ajustar ainda melhor as minhas propostas ao momento certo de cada criança.

No JI, encontrei um contexto cheio de aprendizagens, mas também com desafios inesperados. A educadora cooperante dava grande ênfase à brincadeira livre e não fazia planificações estruturadas. No início, foi difícil introduzir novas atividades sem que as crianças se mostrassem cansadas ou resistentes. Com o tempo e muita observação, fui adaptando as propostas ao que o grupo revelava gostar e precisar. Percebi como é importante respeitar o ritmo das crianças e encontrar um equilíbrio entre a liberdade de brincar e a orientação pedagógica. Este estágio ensinou-me a ser flexível, a ajustar planificações e a valorizar tanto a espontaneidade como a estrutura.

A PES no 1.º CEB, com uma turma de 1.º ano, trouxe outros desafios. Ao longo das seis semanas, trabalhei a organização do ambiente educativo, a autonomia e o equilíbrio emocional das crianças. A professora cooperante valorizou muito estas dimensões. O comportamento da turma exigiu especial atenção, mas o projeto que implementámos ajudou a criar um ambiente mais tranquilo e favorável à aprendizagem. A inclusão foi uma dificuldade acrescida, sobretudo pela falta de apoio especializado para crianças com NE e para uma aluna paquistanesa. Foi um exercício constante de reflexão e pesquisa para encontrar estratégias que ajudassem cada aluno a participar e a aprender.

O último estágio, também em 1.º CEB, mas com uma turma de 3.º ano, foi particularmente marcante, pois era a primeira vez que trabalhava com este nível. O grupo era curioso, participativo e cheio de energia. A professora cooperante acolheu-nos com entusiasmo e incentivou a nossa autonomia, o que fez toda a diferença. Nas primeiras semanas, identifiquei, com o meu par pedagógico, dificuldades na leitura e escrita, agravadas pela diversidade linguística do grupo. Daí nasceu um plano de intervenção focado na fluência leitora, na expressividade, na escrita e no enriquecimento do vocabulário, integrando diferentes áreas curriculares e metodologias ativas.

Ao longo deste percurso, fui desenvolvendo competências essenciais: planificação ajustada, criação de materiais diversificados, avaliação constante e adaptação a partir do feedback das crianças. Descobri o valor de ouvir com atenção, de adaptar estratégias e de celebrar cada pequeno progresso. As visitas de estudo, os momentos de leitura em

espaços culturais e os projetos escolares alargaram a minha visão sobre a escola enquanto comunidade viva.

O contacto diário com os alunos foi, talvez, a parte mais gratificante. A ligação afetiva, a confiança e os gestos espontâneos das crianças mostraram-me, de forma muito concreta, o impacto que um professor pode ter. Senti-me reconhecida, desafiada e motivada a crescer continuamente.

Passar por contextos tão diferentes deu-me uma visão mais ampla e crítica sobre o papel do educador e do professor, e sobre os desafios que surgem ao longo da prática. Aprendi que ensinar é mais do que transmitir conteúdos: é escutar, compreender e construir conhecimento em conjunto. Desenvolvi um forte sentido de responsabilidade, compromisso ético e consciência da importância da formação contínua e da autoavaliação. Como refere Alarcão (2010), “a reflexão sobre a reflexão na ação” é um instrumento essencial para repensar práticas, antecipar desafios e reinventar a forma como ensinamos.

Estas experiências reforçaram a minha confiança e prepararam-me para responder de forma mais eficaz às exigências da prática docente, levando comigo não apenas técnicas e estratégias, mas também histórias, rostos e aprendizagens que moldaram quem sou e quem quero ser enquanto profissional.

Parte II – Exercício Investigativo

A segunda parte do presente exercício investigativo contempla todo o processo realizado no decorrer da PES, incidindo no processo de transição entre EPE e o 1.º CEB. No primeiro ponto encontra-se a contextualização do exercício investigativo. Posteriormente, irei apresentar todo o enquadramento teórico, seguindo-se dos objetivos, os contextos e participantes, a metodologia de recolha e análise de dados, a apresentação e análise de resultados, finalizando com as considerações finais.

1. Contextualização do exercício investigativo

A transição para um novo contexto educativo constitui um período desafiante na vida de algumas crianças, representando uma fase de grande mudança. Este processo pode ser percecionado como extenso para algumas crianças e breve para outras, exigindo, em ambos os casos, uma gestão emocional cuidadosa, com o apoio da família e intervenientes de ação educativa. Para além da alteração do ambiente educativo, esta fase é também marcada pelo afastamento gradual dos laços familiares mais próximos. Paralelamente, a família enfrenta igualmente um processo de adaptação a um novo contexto, não apenas educativo, mas também social. Segundo Sim-Sim (2009) “A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos” (p.111).

A primeira grande adaptação no percurso educativo da criança ocorre na entrada para a creche, cada vez mais frequente nos dias de hoje, e/ou para o JI. Posteriormente, outro momento significativo de transição dá-se com a passagem para o 1.º CEB, que representa, mais uma vez, a inserção num novo contexto educativo e social.

É fundamental que o percurso educativo de cada criança seja encarado de forma integrada, assegurando a continuidade das práticas pedagógicas e evitando qualquer descontinuidade no seu trajeto escolar. Além disso, uma transição bem-sucedida pode representar uma experiência extremamente positiva.

Enquanto estudante de mestrado em EPE e Ensino de 1.º CEB, escolhi dedicar este projeto investigativo ao tema da transição educativa, por reconhecer a importância que este momento tem no desenvolvimento das crianças e no seu percurso, tanto académico como emocional. A forma como estas mudanças são vividas pode marcar profundamente a sua adaptação, influenciando a confiança, a motivação e a forma como encaram as novas aprendizagens. Procura-se compreender de que modo estas transições podem ser facilitadas, assegurando que existe uma continuidade entre etapas e que família e escola caminham lado a lado nesse processo. Acredito que,

quando bem acompanhadas, estas fases podem transformar-se em oportunidades de crescimento, em vez de momentos de insegurança.

Assim, este estudo pretende contribuir para a reflexão e a implementação de estratégias que minimizem possíveis dificuldades e potenciem experiências de transição bem-sucedidas.

2. Enquadramento teórico

Transição educativa: Conceito(s)

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2008) a transição é definida como “ato ou efeito de passar de um lugar para outro; passagem que comporta uma transformação progressiva” A passagem da EPE para o 1.º ano do 1.º CEB constitui uma mudança significativa entre diferentes níveis de ensino, sendo uma das primeiras transições importantes que tanto as crianças como os seus EE experienciam ao longo da vida.

Nestes períodos de transição entre ciclos, a criança enfrenta “(...) a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos).” (Sim-Sim, 2009, p.111). Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) referem que “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (p. 97). Várias crianças são provenientes de diversos percursos, com ambientes sociais distintos e suas características, merecendo um maior cuidado por parte dos profissionais neste processo tão crítico (Bolgenhagen et al. 2021).

A maneira como a transição é concebida, organizada e implementada tem um impacto direto nas crianças e, conseqüentemente, no seu comportamento, pois como refere Bolgenhagen et al. (2021) o facto de as crianças terem frequentado a EPE, não significa que estejam prontas para encarar os desafios do 1.º CEB, pois apesar de estarem prontas para receber conteúdo, não significa que as vertentes sociais e emocionais estejam preparadas para integrar um novo espaço.

Uma transição marcada por experiências negativas pode desencadear sentimentos de medo, rejeição e ansiedade, com conseqüências prolongadas. Por outro lado, se esta transição entre ciclos educativos ocorrer de forma equilibrada e tranquila, poderá gerar experiências e aprendizagens extremamente enriquecedoras para as crianças, as suas famílias, bem como para os profissionais envolvidos.

Como salienta Sim-Sim (2009)

Se soubermos como atuar, este momento pode ser sentido como algo muito positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança, e também como um momento de colaboração especial entre profissionais de educação e entre a família e esses mesmos profissionais. (p.112).

Posto isto, uma transição na vida de uma criança, para além de ser distinta, é vivida e sentida de forma individual.

O Ministério da Educação (2016) afirma que existem dois tipos de transições podendo falar-se de transições horizontais e verticais. As transições horizontais são denominadas como uma transição entre contextos (família, componente social e escola) e as transições verticais são estabelecidas entre níveis de escolaridade, "(...) em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo" (Ministério da Educação 2016, p.97). As transições verticais, são as que causam maior preocupação aos professores/as e aos EE, não apenas devido ao receio de uma má adaptação das crianças na escola, mas também pelos desafios que representam para os próprios adultos. Piscalho (2020) argumenta que as transições devem ser vistas como uma oportunidade de desenvolvimento de aquisições de novos conhecimentos, de contacto com novas pessoas e realidades, e de início de uma nova etapa, promovendo a confiança nas próprias capacidades.

As transições não são necessariamente prejudiciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo Niza (2002), fazem parte do percurso natural do indivíduo, sendo a mudança algo intrínseco. Por vezes, preocupamo-nos em excesso, sem reconhecer os benefícios que certas diferenças e desafios podem trazer.

Articulação Curricular e as (des)continuidades educativas

A articulação curricular visa assegurar uma transição harmoniosa entre etapas educativas. Para Vasconcelos (2007), articular consiste na procura de estratégias facilitadoras da continuidade pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. De acordo com o Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a educação básica "obedece a uma sequencialidade progressiva conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspetiva de unidade global do ensino básico" (Artigo 8.º, Ponto 2).

De acordo com Cardona (2014), é essencial refletir e analisar como se processa a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, de modo a facilitar a adaptação da criança a um novo ambiente educativo, onde se irá estar perante uma variedade de

experiências e desafios. Numa perspectiva de continuidade educativa, a EPE não deve ser vista nem estruturada apenas com o propósito de preparar as crianças para o 1.º CEB, mas sim como o início de uma educação contínua (Fernandes, 2023).

Segundo o Ministério da Educação (2016), a educação pré-escolar é um ambiente onde o educador promove a construção do conhecimento, ajustando a sua abordagem pedagógica às necessidades das crianças, com base em seis princípios essenciais: observar, planejar, intervir, avaliar, comunicar e articular. Além disso, tendo em conta que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, é fundamental que as crianças desenvolvam uma atitude positiva em relação à aprendizagem (Ministério da Educação, 2000), de modo a facilitar uma transição harmoniosa para o 1.º CEB.

Por outro lado, a escolaridade obrigatória assenta num ensino mais estruturado. Como é referido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral de Educação, 2017) as crianças desenvolvem um conjunto de aptidões que envolvem a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si mesmas, a integração na família e na comunidade, bem como a participação ativa na sociedade em que estão inseridas. Isto implica que a criança terá de se ajustar a um ambiente mais estruturado, no qual lhe serão exigidas novas responsabilidades e a aquisição de competências específicas e mais avançadas. Tendo isso em conta, considera-se essencial que exista uma articulação eficaz, garantindo a continuidade entre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância e as aprendizagens que terão lugar no 1.º CEB.

Como sublinha Sim-Sim (2009), uma transição desarticulada pode provocar sobressaltos com consequências negativas.

Serra (2004) compara a articulação curricular com “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (p.75). Para que esta promoção entre ciclos seja realizada com sucesso, existe um esforço redobrado por parte dos docentes para a adequação de metodologias, recorrendo a diferentes estratégias de modo a tornar a articulação curricular benéfica para todos os intervenientes, sempre em função da melhoria do desempenho das crianças. Ao tratar da transição das crianças do JI para o 1.º CEB, é importante que as ligações entre ambos os ciclos, ocorra de forma gradual e progressiva. O apoio durante esta fase é essencial para que as novas experiências se desenvolvam a partir das competências já adquiridas, promovendo autoestima, resiliência, autonomia e autorregulação (Ministério da Educação, 2016).

De acordo com Vasconcelos (2009), a continuidade educativa decorre da articulação entre os ciclos. Este processo consiste em dar significado às tarefas e experiências já

vividas pela criança, tendo em conta os mecanismos de articulação estabelecidos entre os intervenientes educativos. No entanto, importa salientar que a continuidade definida nos documentos oficiais não garante, por si só, uma continuidade efetivamente construída na prática. A separação entre a educação EPE e o 1.º CEB pode mesmo representar um obstáculo a esse objetivo, pois encontra-se uma descontinuidade de trabalho, o que acarreta para as crianças um esforço acrescido de (re)adaptação. Neste sentido, torna-se fundamental promover estratégias de coesão entre educadores/as e professores/as do 1.º CEB, perspetivando a continuidade educativa através de uma reorganização curricular que assegure a progressividade das aprendizagens (Piscalho, 2020).

Como refere o Ministério da Educação (1997), “quando se acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino, alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo, sem cortes nítidos, em que cada novo ciclo deve ter em conta as aprendizagens já realizadas e os ritmos de aprendizagem de cada criança” (p. 65). Neste sentido, Bornfreund e Ewen (2021) reforçam a ideia de que iniciativas isoladas ou pontuais de transição (ex: visitas à instituição, reuniões informativas etc.) podem ser impactantes para o processo de transição, porém, não constituem o elemento central neste processo de planeamento, tendo que existir sempre articulação entre as diferentes estruturas e agentes (docentes, educadores, escolas etc.). Para tal, torna-se indispensável um trabalho colaborativo na definição de um plano de ação, sujeito a revisões contínuas, assegurando a coerência entre dimensões como ensino, avaliação e envolvimento familiar, e respondendo de forma efetiva às necessidades reais de todos os participantes.

O processo de continuidade deve ser uma preocupação central nas instituições de ensino, assegurando o bom desenvolvimento das crianças. Tal como a transição escolar, a articulação entre ciclos e a continuidade educativa estão profundamente interligadas, é essencial que essa passagem ocorra de forma estruturada e progressiva, respeitando o percurso e as necessidades de cada um, reconhecendo o papel de todos os intervenientes educativos e as estratégias utilizadas.

O papel da criança no processo de transição escolar

De acordo com o Ministério da Educação (2016) a criança é vista como um sujeito ativo, com direitos, competências e capacidades para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo um ser competente nas relações e interações com os outros e aberto ao que é novo e diferente, cujas experiências prévias devem ser respeitadas e valorizadas. Esta visão está alinhada com a abordagem socioconstrutivista da

educação, segundo a qual a aprendizagem é um processo interativo e contextualizado (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

No âmbito das transições, a mudança para o 1.º CEB deve ser compreendida como um processo contínuo e não como uma rutura. É importante que a criança seja incluída ativamente nesse processo, sendo respeitada e ouvida, tendo sempre em conta o seu ritmo de desenvolvimento. Vasconcelos (2007) destaca que estas transições devem constituir um “campo de possibilidades” (p. 45), onde a criança seja livre de explorar, adaptar-se e crescer, com o acompanhamento necessário dos adultos que a rodeiam. A autora refere ainda que é de extrema importância que o 1.º CEB acolha e valorize o percurso prévio das crianças, sendo promotor de um acolhimento respeitador do tempo e da individualidade de cada um.

Nesta linha de pensamento, estudos mais recentes confirmam a relevância de escutar as crianças e compreender as suas perceções. Como salientam Pires et al. (2020), “os resultados obtidos mostram as expectativas, medos e crenças da criança neste período de transição, permitindo que o educador/professor tenha uma visão mais alargada das necessidades das crianças nesta fase tão importante da sua vida” (p. 68)

No mesmo sentido, Vasconcelos (2009) identifica três competências essenciais para uma boa inserção da criança na escolaridade obrigatória, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” (Griebel & Niesel, 2003; Foque, 2008, citados em Vasconcelos, 2009). A primeira é a **cooperação**, que se traduz na capacidade de a criança se integrar num grupo e ser aceite pelos seus pares. A segunda é a **autoconfiança**, permitindo-lhe afirmar-se dentro do grupo e exercer controlo sobre si mesma e sobre os objetos ao seu redor, desenvolvendo, assim, autonomia, relações sociais positivas, sentido de responsabilidade e superação de dificuldades. Por fim, a terceira competência é o **autocontrolo**, que possibilita à criança gerir frustrações e melhorar a sua capacidade de concentração. Esta última competência está diretamente ligada à **resiliência** (Wustmann, 2003, citado em Vasconcelos, 2009), entendida como a forma positiva como a criança enfrenta contrariedades, tornando-se mais forte, otimista e criativa.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), o respeito pela voz da criança, pela sua história de vida e pela sua forma de ver o mundo é determinante para a sua adaptação escolar e bem-estar emocional. A escuta ativa das crianças durante a transição é, portanto, uma estratégia pedagógica que promove a confiança, a autoeficácia e o sentido de pertença.

Reconhecer o papel da criança neste processo tão marcante para a vida da mesma é garantir que esta etapa decorra de forma sensível, preponderada, inclusiva e coerente.

Uma transição bem-sucedida não se mede apenas pela adaptação ao novo contexto, mas pela capacidade da criança de se sentir segura, escutada e valorizada ao longo do seu percurso. Só com esta valorização da sua centralidade e voz se pode garantir um processo educativo pleno e respeitador da infância.

O papel da família no processo de transição escolar

O envolvimento das famílias no processo de transição escolar é um fator determinante para o bem-estar da criança e para o sucesso da sua adaptação a novos contextos educativos, uma vez que se trata do primeiro ambiente em que ela se desenvolve e adquire vários conhecimentos e valores. Tanto o seio familiar como o espaço escolar, são locais onde a criança passa a maior parte do seu tempo, sendo estes locais, vistos como pilares emocionais, sociais e educativos que influenciarão todas as etapas do seu trajeto escolar. Por isso, a transição entre a EPE e o 1.º CEB é uma mudança que afeta tanto a criança, como também a sua família, exigindo uma reorganização de rotinas, hábitos e perspetivas (Formosinho et al., 2016).

Esta fase é frequentemente vivida com sentimentos ambivalentes. Enquanto, por um lado, as famílias enfrentam essa transição com interesse e motivação, por outro, manifestam ansiedade e receio perante as novas regras exigidas no 1.º CEB (Formosinho et al., 2016). Formosinho reforça ainda a ideia de que a criação de expectativas elevadas, receio ou falta de comunicação com os docentes podem gerar essa ansiedade e insegurança ou até mesmo a rejeição por parte da criança ao novo contexto. O autor afirma ainda que, por esse mesmo motivo, é crucial que as escolas promovam oportunidades para escutar as famílias, esclarecer dúvida, demonstrando-se sempre disponíveis para possíveis questões.

Neste sentido, estudos mais recentes sublinham a importância da colaboração escola-família como condição para uma transição bem-sucedida. Bolgenhagen et al. (2021) salientam que os desafios da transição se refletem nas práticas pedagógicas de educadores, professores e também das famílias, que assumem um papel ativo neste processo. Também Mata e Pedro (2021) reforçam que “Quando as famílias se sentem bem-vindas pela comunidade educativa e sabem qual o seu papel, geralmente estão disponíveis para participar ativamente e a sua participação faz a diferença.” (p. 29).

As atuais normas para a EPE, promovidas pelo Ministério da Educação (2016), reconhecem o papel determinante da família no percurso educativo da criança e na sua transição para o 1.º CEB. Espera-se que as famílias, juntamente com os educadores, colaborem para que seja feita uma transição bem-sucedida, permitindo um ajuste de expectativas, partilha de informações relevantes sobre as crianças, participação de

atividades desenvolvidas em contexto escolar e assegurando uma maior continuidade educativa.

Como defendem Mata et al. (2022), uma parceria sólida entre escola e família, baseada na comunicação bidirecional, respeito e colaboração, é essencial não apenas no momento de transição, mas ao longo de todo o percurso escolar. Esta abordagem inclusiva contribui para o desenvolvimento de um sentimento de pertença por parte das famílias e fortalece a rede de suporte à criança. Além disso, o contacto contínuo com as famílias permite que os docentes tenham acesso a informação importante sobre as características individuais dos seus alunos, adequando melhor as práticas pedagógicas às suas necessidades.

Posto isto, a transição escolar deve, assim, ser compreendida como uma partilha de responsabilidades entre escola-família. Apenas com a construção destas “pontes” é que é possível estabelecer uma relação contínua e fortalecida, promovendo um ambiente educativo positivo que apoie o desenvolvimento integral da criança (Mata e Pedro, 2021).

O Papel dos docentes no processo de transição escolar

Os docentes têm um papel essencial na construção de ambientes educativos acolhedores, onde as crianças se sintam seguras, escutadas e valorizadas. De acordo com Marchão (2012) um educador/a e professor/a é “alguém que ensina, alguém que tem a função de fazer aprender, de gerar e gerir processo de aprendizagem em contexto interativo” (p.88).

A transição escolar trata-se de um momento de grande relevância no percurso educativo de uma criança, uma vez que implica a passagem entre contextos com diferentes organizações, relações e aprendizagens. Como refere Formosinho e Araújo (2006), a transição não se trata apenas de uma mudança de espaço físico ou a nível de ensino, estamos perante um processo muito complexo que implica várias alterações emocionais, sociais e cognitivas. Neste sentido, o docente tem um papel crucial na criação de condições para que esta passagem seja vivenciada de maneira positiva, minimizando ruturas e promovendo a continuidade pedagógica.

A legislação portuguesa também reconhece a importância desta mediação pedagógica. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que estabelece os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, explicita claramente a responsabilidade destes profissionais na promoção de uma transição harmoniosa entre ciclos educativos. Este documento sublinha que ambos os perfis devem assegurar a continuidade do processo educativo, garantindo coerência

entre contextos e assegurando o direito da criança a uma educação integrada e ajustada às suas necessidades e potencialidades.

No contexto da EPE, o Ministério da Educação (2016) estabelece que o educador deve criar oportunidades de aprendizagem através de experiências significativas, lúdicas e participadas, favorecendo a autonomia, a linguagem, o pensamento crítico e o bem-estar emocional. Estas competências são fundamentais para sustentar a transição e preparar a criança para o 1.º CEB.

No 1.º CEB, o professor é orientado pelas Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018), que definem o quadro de conhecimentos e capacidades que os alunos devem adquirir, promovendo a literacia, a autonomia e a construção de saberes significativos. Cabe ao professor dar continuidade ao trabalho realizado no pré-escolar, respeitando o ponto de partida de cada criança, e garantindo que o início do percurso escolar formal não representa uma rutura brusca, mas uma progressão articulada.

Neste sentido, Oliveira de Oliveira (2022) sublinha que essas práticas devem assegurar a integração e o alargamento do ciclo anterior, prevenindo que a transição se torne disruptiva para a criança e o seu processo de aprendizagem. De forma complementar, Fernandes e Correia (2022) recordam que a aprendizagem deve manter-se central durante esta fase de passagem entre ciclos, reforçando a importância de contextos pedagógicos consistentes e acolhedores.

As transições da EPE para o 1.º CEB têm sido identificadas como as mais desafiantes, devido às diferenças pedagógicas, na rotina e nas expectativas institucionais. Barbosa (2010) indica que esta transição, tem de ser devidamente acompanhada, caso contrário, pode gerar momentos de ansiedade, desmotivação e dificuldade de adaptação. Barbosa esclarece ainda que para atenuar estes efeitos, deve existir um trabalho cooperativo entre docentes, ocorrendo uma articulação entre os docentes e as famílias, criando ligações favoráveis à continuidade das aprendizagens e o sentido de pertença da criança ao novo contexto. Uma boa articulação entre ciclos é, por isso, traduzida numa prática pedagógica intencional e colaborativa, centrada na criança e no seu percurso de aprendizagem. Pereira (2015) defende que uma boa articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB favorece a continuidade das aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento de um sentido de pertença ao novo contexto educativo.

Acresce que a criança deve ser vista como protagonista ativa da sua transição. De acordo com Oliveira-Formosinho e Lopes da Silva (2012), é essencial que os docentes promovam práticas de escuta, diálogo e participação, valorizando as experiências anteriores da criança e permitindo que esta se sinta envolvida na mudança. A construção

de ambientes emocionalmente seguros e pedagogicamente desafiantes é, neste sentido, uma condição fundamental para uma transição bem-sucedida.

Por fim, cabe destacar o papel do docente enquanto profissional reflexivo e ético. A transição escolar exige uma prática educativa consciente, adaptada e ajustada, capaz de responder às características singulares de cada grupo. Assim, o papel dos docentes na transição escolar é multifacetado: mediador, articulador, observador e facilitador do desenvolvimento. Com base num compromisso profissional, ético e legal, cabe-lhes assegurar que cada criança percorra este momento com confiança, apoio e oportunidades de aprendizagem contínua.

3. Método

3.1. Tipo de estudo

O estudo realizado é de natureza mista e descritivo, visto que procura estudar fenómenos através da análise de dados quantitativos e qualitativos.

Trata-se de um estudo descritivo, pois visa identificar, caracterizar e descrever as perspetivas dos intervenientes no processo de transição educativa, sem a intenção de manipular variáveis ou estabelecer relações de causa-efeito, sendo uma das principais características deste tipo de estudo a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2008). Este tipo de estudo permite-nos ainda compreender a realidade tal como ela se apresenta, providenciando uma visão mais minuciosa dos fenómenos observados (Bogdan & Biklen, 1994).

O estudo é igualmente de natureza mista, pois, engloba abordagens quantitativas e qualitativas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos (...)”. Os dados são recolhidos “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan e Biklen 1994, p.16).

Por sua vez, a abordagem quantitativa tem como principal objetivo “a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis” (Sousa e Baptista, 2011, p.53). De acordo com os autores referidos esta é uma abordagem apropriada para casos de possível recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências através de amostras da população.

Foram construídos guiões de entrevista destinados às crianças do EPE em processo de transição (anexo C) e aos alunos de 1.º CEB que já completaram a transição (anexo D),

de modo a compreender quais as suas perspetivas e sentimentos sobre o período de transição. Foram também aplicados questionários aos EE das crianças de ambas as valências (anexo G e H), com o objetivo de compreender como é que é feita a preparação das crianças para o processo de transição, bem como receios e estratégias utilizadas para atenuar o processo de adaptação das crianças. Para complementar a análise, foram recolhidas narrativas da investigadora principal (anexo E) de modo a compreender como esta se percebe face às quatro fases de Cunningham (2016) fazendo ligação com os diários de bordo e reflexões realizadas ao longo de todos os estágios profissionais. Este processo inicia-se com um exercício de autorreflexão, respondendo às questões “Como eu sou”, momento em que cada um se confronta com a sua maneira de ser. Segue-se “Como eu ajo”, fase que remete para os comportamentos, para a maneira como se age no quotidiano e no contacto com os outros. Naturalmente, surge depois “Quem quero ser”, onde se desenham sonhos, desejos e intenções de mudança, projetando a identidade profissional e pessoal que se aspira a alcançar. Por fim, surge a questão “Quem eu sou”, o ponto em que há uma maior integração entre aquilo que se é na essência e aquilo que se demonstra nas ações, traduzindo-se numa prática mais autêntica e coerente. Este percurso, longe de ser linear, constitui um movimento de crescimento contínuo que se renova a cada experiência e exige uma autorreflexão constante.

3.2. Questões de investigação e objetivos

O presente relatório investigativo surgiu através do interesse pessoal e profissional em compreender como se processa a transição entre o EPE e o 1.º CEB. Enquanto futura educadora/professora, a curiosidade por esta temática despertou, sobretudo por ter tido oportunidade de acompanhar de perto casos concretos de crianças em processo de transição durante os estágios realizados. A observação destes casos permitiu constatar que a transição é um momento marcante para as crianças e para as suas famílias, podendo ser atenuada ou agravada em função das estratégias utilizadas pelos adultos envolvidos.

De acordo com Esteves (2008), a formulação das questões a investigar é o ponto inicial de qualquer processo investigativo. Posto isto e tendo como tema fulcral o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, foram delineadas as seguintes questões orientadoras:

- Como perspetivam as crianças o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB e quais são os seus principais receios?

- Que tipo de apoios são prestados pelas famílias às crianças durante o processo de transição?
- Que métodos e estratégias contribuem para uma transição suave entre as duas valências educativas?

Na sequência das questões que definem a problemática estudada e de modo a compreender o impacto da transição para os vários intervenientes (crianças de JI e 1.º CEB, EE e docentes), o presente estudo baseou-se nos seguintes objetivos:

- Identificar as diferenças entre os dois contextos educativos segundo as crianças;
- Identificar como as crianças percecionam o processo de transição e os receios que manifestam relativamente a esta mudança;
- Conhecer os apoios fornecidos pelas famílias para facilitar a adaptação das crianças;
- Identificar os métodos e estratégias educativos que promovem uma transição harmoniosa entre a EPE e o 1.º CEB.

3.3. Contexto e participantes

O exercício investigativo foi realizado nas valências de EPE e de 1.º CEB, conforme apresentado nos capítulos 2 e 3 da primeira parte deste relatório.

Participaram no estudo um total de oito crianças: cinco do EPE e três do 1.º CEB. Todas frequentavam instituições localizadas no distrito de Santarém.

A seleção das crianças entrevistadas teve em conta a sua idade, escolhendo-se as mais velhas de uma sala de pré-escolar, por estarem em processo de transição para o 1.º CEB, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Foram também selecionadas algumas crianças de uma sala de 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, pertencente a uma instituição pública.

Tabela 5 Caracterização dos entrevistados - Crianças de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Código	Sexo	Idade	Contexto Educativo
Criança 1	Masculino	5 anos	Jardim de Infância
Criança 2	Masculino	5 anos	
Criança 3	Feminino	5 anos	
Criança 4	Feminino	5 anos	
Criança 5	Masculino	5 anos	

Aluno 1	Feminino	6 anos	1.º Ciclo do Ensino Básico
Aluno 2	Masculino	6 anos	
Aluno 3	Feminino	6 anos	

Os inquéritos por questionário foram aplicados a nove EE de crianças de EPE e a seis EE de alunos do 1.º CEB, obtendo um total de quinze respostas. No caso do pré-escolar, os questionários foram dirigidos especificamente aos EE das crianças que se encontravam em processo de transição para o 1.º CEB. Já no caso do 1.º CEB, foi solicitado a todos os EE dos alunos dessa turma que respondessem ao questionário.

Tabela 6 Caracterização dos questionados – Encarregados de Educação de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Código	Contexto Educativo
Encarregado de Educação 1	Jardim de Infância
Encarregado de Educação 2	
Encarregado de Educação 3	
Encarregado de Educação 4	
Encarregado de Educação 5	
Encarregado de Educação 6	
Encarregado de Educação 7	
Encarregado de Educação 8	
Encarregado de Educação 9	
Encarregado de Educação 1	1.º Ciclo do Ensino Básico
Encarregado de Educação 2	
Encarregado de Educação 3	
Encarregado de Educação 4	
Encarregado de Educação 5	
Encarregado de Educação 6	

As narrativas foram realizadas pela investigadora principal tendo em conta as quatro fases de Cunningham (2016) e o seu percurso ao longo dos vários estágios nos vários contextos.

Tabela 7 Caracterização da investigadora principal

Código	Sexo	Idade	Contexto Educativo
Investigadora Principal	Feminino	25 anos	Educação Pré-Escolar 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.4. Processos de recolha e tratamento de dados

3.4.1. Instrumentos

A metodologia de recolha de dados para a realização deste relatório centrou-se na realização de entrevistas semiestruturadas, questionários por inquérito e recolha de narrativas.

Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas são instrumentos de recolha de dados muito ricos, privilegiando a interação física entre duas pessoas. De acordo com Britto e Feres (2011), a técnica da entrevista permite ao investigador recolher dados que não seriam possíveis apenas através de observação direta ou questionário, pois envolve um processo interativo entre entrevistador e entrevistado. Como refere Afonso (2014, p. 104) “cada entrevistado responde a uma série de perguntas pré-estabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de resposta”. Apesar destas questões pré-estabelecidas, o entrevistador pode sempre acrescentar questões ao entrevistado, tendo sempre de ser algo pertinente e de acordo com o tema em questão.

As entrevistas semiestruturadas, por serem flexíveis, utilizam um roteiro com um conjunto de perguntas abertas, permitindo que os participantes se expressem livremente. Além disso, possibilitam ao entrevistador, sempre que necessário, introduzir novas perguntas ao longo da conversa, de forma a aprofundar e esclarecer a compreensão do fenómeno investigado (Oliveira et al., 2023).

Para a realização das entrevistas, foram criados dois guiões direcionados a crianças em processo de transição de EPE e de 1.º CEB respetivamente. Os guiões encontravam-se repartidos em blocos temáticos, organizando-se da seguinte forma:

- Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a;
- Bloco B - Experiência Geral do JI;
- Bloco C - Organização do Ambiente Educativo;
- Bloco D – Adaptação e sentimentos;
- Bloco E – Relações e interações;
- Bloco F – Papel dos EE;
- Bloco G- Validação da entrevista.

Estes guiões passaram todos pelo mesmo processo, tendo sido elaborada toda uma planificação de recolha de dados, passando por: construção de autorizações de

consentimento, construção do guião de entrevista, registo de áudio, transcrição da entrevista e destruição do áudio.

Inquérito por Questionário

Os inquéritos por questionário são instrumentos de recolha de dados muito utilizados em investigação científica, principalmente em estudos de natureza quantitativa. Trata-se de um conjunto estruturado de questões, previamente elaboradas, que têm como finalidade recolher informações padronizadas através de um número significativo de participantes (Gil, 2010).

A escolha de utilização desta metodologia permitiu a recolha de dados a um maior leque de pessoas que foram questionadas sobre o tema em estudo.

Segundo Cooper e Schindler (2011), as perguntas fechadas são mais indicadas quando se pretende recolher informações previsíveis e organizadas, assumindo que os/as respondentes tenham um bom domínio do tema em questão. Por outro lado, as perguntas abertas mostram-se úteis para investigar perceções, avaliar o grau de conhecimento e recolher dados complementares sempre que necessário. Por esse motivo, nesta investigação optou-se por implementar questões de resposta aberta.

Os questionários foram estruturados, compreendendo várias secções, como a apresentação, instruções, declaração de consentimento e cerca de nove questões de resposta aberta.

No âmbito destes inquéritos online, direccionados a todos os EE de crianças em processo de transição, foi utilizada a ferramenta Google Forms, e cuidadosamente garantindo o anonimato dos/as inquiridos/as, bem como a confidencialidade das respostas.

Narrativas da investigadora principal

A análise das narrativas da investigadora principal foi escolhida como metodologia porque permite compreender de forma aprofundada as experiências da mesma, valorizando a reflexão crítica sobre as práticas vividas. Segundo Clandinin e Connelly (2000), a investigação narrativa possibilita compreender a experiência como fenómeno central da educação, permitindo que o investigador reconstrua sentidos a partir das histórias vividas. Também Bolívar (2002) destaca que a narrativa constitui um recurso essencial na formação e identidade docente, na medida em que liga memória, prática e desenvolvimento profissional.

No âmbito deste estudo, a narrativa focou-se na recolha de diários de bordo e notas de campo, permitindo à investigadora acompanhar, ao longo dos estágios, os processos

de transição desenvolvidos pelas educadoras e professoras cooperantes. Este exercício narrativo integrou ainda a análise das quatro fases de Cunningham (2016), funcionando como espaço de escuta e reflexão sobre as práticas pedagógicas, as relações com as famílias e a forma como se assegura a transição das crianças entre diferentes contextos.

As Práticas Reflexivas *Touchpoints* (PRTP) assumem particular relevância neste processo, pois constituem-se como um caminho para que os profissionais analisem criticamente as suas próprias ações e compreendam o impacto que os seus valores e crenças têm na relação com crianças e famílias. Tal como referido no documento *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce*, a abordagem *Touchpoints* fortalece simultaneamente profissionais e famílias, promovendo relações de colaboração, respeito e apoio mútuo (Singer, Goldberg & Vele-Tabaddor, 2008, citado em Fuertes, Nunes, Lino & Almeida, 2018).

Ainda de acordo com a mesma obra, o Modelo *Touchpoints* oferece estratégias que, quando apropriadas pelos profissionais, se traduzem em parcerias honestas e recíprocas entre educadores e famílias, potenciando o desenvolvimento profissional e pessoal (Pimentel, 2005, citado em Fuertes et al., 2018). A narrativa da investigadora principal, neste estudo, não serviu apenas para registar informação, mas também para documentar e ilustrar acontecimentos experienciados ao longo da sua prática reflexiva, reforçando a reflexão como instrumento de formação, desenvolvimento e transformação.

Do mesmo modo, é destacado que a abordagem *Touchpoints* deve ser entendida como uma metodologia preventiva, orientada para apoiar a relação pais-filho, fortalecer as competências parentais e promover benefícios para o desenvolvimento infantil e familiar (Brazelton & Sparrow, 2006, citado em Fuertes et al., 2018). Assim, as narrativas recolhidas tornaram visível o contributo das práticas reflexivas para a melhoria da intervenção educativa e para o reforço da parceria entre famílias, educadores e docentes.

Neste sentido, também Carneiro (2023) sublinha que a reflexão autobiográfica é fundamental para que os docentes recuperem a sua identidade profissional e clarifiquem as suas crenças e intenções pedagógicas. Esta perspetiva reforça a importância atribuída neste estudo à narrativa como meio de consolidação da reflexão crítica e do desenvolvimento das participantes, fortalecendo a ligação entre teoria e prática.

3.4.2. Procedimento de recolha de dados

Entrevistas semiestruturadas

Na recolha de dados por meio de entrevista, é de referir que os EE das crianças foram informados relativamente aos conteúdos abordados da entrevista e qual o seu propósito, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos, sobre os entrevistados (anexo F). Nos anexos C e D conseguimos encontrar os guiões de entrevista implementados às crianças de EPE e aos alunos de 1.º CEB. Os guiões incluíam perguntas idênticas para ambas as valências, para além disso, apresentam questões ajustadas de acordo com o contexto educativo em que cada grupo se inseria.

O processo teve início com uma breve explicação sobre os objetivos do estudo, garantindo que todas as crianças se encontravam à vontade para responder às questões.

Inquérito por Questionário

Conforme já referido, a recolha de dados ocorreu por meio de um questionário online elaborado na plataforma Google Forms, possibilitando um vasto número de respostas dos EE, face ao tema em questão. Foi assegurado aos participantes que a sua informação seria tratada com confidencialidade e anonimato, salientando que os dados recolhidos seriam utilizados unicamente para propósitos académicos.

Realçou-se que o questionário era anónimo, não existindo respostas certas ou erradas, encorajando os/as participantes a responderem de forma honesta e espontânea. Além disso, os questionários por inquérito encontram-se devidamente adaptados para os EE das crianças do pré-escolar (anexo G) e para os EE dos alunos de 1.º CEB (anexo H).

Ambos os instrumentos incluem uma breve contextualização do estudo, reforçando o compromisso com a confidencialidade dos dados recolhidos. Informou-se também que, caso desejassem, poderiam solicitar acesso aos resultados do inquérito enviando um email para o endereço eletrónico disponibilizado para esse fim.

Por fim, expressou-se um agradecimento aos participantes pela sua colaboração neste estudo.

Narrativas da Investigadora principal

A recolha de dados foi realizada através do preenchimento de uma grelha (Anexo E), que permitiu identificar tanto as aspirações da investigadora principal enquanto futura docente, como as experiências vivenciadas ao longo dos seus estágios profissionais,

incluindo os diferentes métodos de transição aplicados pelas educadoras e professoras cooperantes.

3.4.3. Procedimento de tratamento de dados

Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram registadas em formato de gravação de áudio, transcritas e, posteriormente, eliminadas. Esta abordagem garantiu a confidencialidade dos dados dos entrevistados.

Segundo Bardin (2014), a análise de conteúdo constitui um vasto conjunto de técnicas destinadas a examinar as interações registadas. A utilização destas técnicas de tratamento da informação possibilitou a análise dos dados com base na abordagem proposta pelo autor para pesquisas qualitativas, que se desenvolve em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, com as respetivas interpretações.

A informação recolhida nas entrevistas foi devidamente transcrita e agrupada em categorias, de modo a organizar os dados de acordo com os objetivos do estudo. Para a organização destes resultados, seguiu-se a seguinte ordem:

Tabela 8 Documento de análise de dados

Análise de conteúdos da entrevista				
Conclusão: Análise de conteúdos das respostas do/as entrevistados/das sobre o tema “...”				
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de significado

Nota: Adaptado de Piscalho (2020)

Inquérito por Questionário

Os questionários, conforme referido anteriormente, foram realizados em formato digital, o que se revelou uma mais-valia para a recolha de dados, sobretudo por incluírem questões de resposta aberta. A escolha por este tipo de questões permitiu obter respostas mais amplas e detalhadas, ajudando a compreender melhor como os EE encaram esta fase de transição.

Na fase de análise dos resultados, procurou-se elaborar um trabalho cuidadoso e sistemático. As respostas foram organizadas e analisadas, identificando semelhanças e diferenças entre elas, de modo a evidenciar tanto as opiniões convergentes como a diversidade de métodos e perspetivas apresentados. Todas as opiniões dos

participantes foram consideradas, garantindo que a análise refletisse a pluralidade das experiências e percepções recolhidas.

Narrativa da Investigadora principal

A narrativa foi analisada através da comparação das reflexões realizadas pela investigadora principal e das experiências vivenciadas ao longo dos estágios profissionais.

4. Apresentação e análise dos resultados

Através da análise empírica do estudo realizado, procura-se responder à problemática relativa à transição escolar entre a EPE e o 1.º CEB, com base nas percepções dos participantes: no caso das crianças, mediante entrevistas semiestruturadas, e no caso dos EE, através de inquéritos por questionário.

Seguidamente, é apresentada a análise dos dados recolhidos.

4.1. Perspetivas de crianças de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dando resposta a todas as categorias presentes na tabela (tabela 9), é importante considerar as respostas dadas pelas crianças de JI e de 1.º CEB.

Tabela 9 Categorias e Subcategorias da análise das entrevistas realizadas a crianças de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategoria
Emoções relacionadas com a transição	Sentimentos gerais sobre a mudanças
	Emoções no primeiro dia de aulas
	Medos e preocupações
Expectativas sobre o 1.º Ciclo	Comparação com o pré-escolar e 1.º ciclo
	Expectativas de aprendizagem
Preparação e adaptação para a transição	Preparação para novas responsabilidades
	Fontes de apoio para a transição

A análise inicia-se pela subcategoria **sentimentos gerais sobre a mudança**. Nesta dimensão, as respostas foram maioritariamente positivas. Entre as crianças de JI, destacam-se expressões de entusiasmo, como “Alegre! Eu estou ansioso para conhecer novos amigos” (Criança 1 de JI) e “Estou feliz (...) porque gosto muito de ir para a escola primária e estou ansiosa” (Criança 4 de JI). Contudo, algumas evidenciam receio, como “Estou com vergonha (fazer novos amigos)” (Criança 5 de JI) ou “Um bocadinho nervoso... porque vou fazer amigos novos” (Criança 6 de JI). Entre os alunos de 1.º CEB, já com experiência da transição, surgem respostas mais tranquilas e familiarizadas, como “É muito parecido com o jardim de infância, porque tem... muitas

brincadeiras e muito espaço” (Alunos 1 de 1.º CEB), “Sim, estou a gostar” (Aluno 2 de 1.º CEB) e “Muito giro, porque eu gosto muito da minha professora (...) e dos colegas” (Aluno 3 de 1.º CEB). Estes dados sugerem que a experiência prévia contribui para percepções mais positivas e seguras.

Na subcategoria **emoções sentidas no primeiro dia de aulas**, verificam-se semelhanças entre os dois grupos. As crianças de JI referem sentimentos de nervosismo ou estranheza, como “Vou sentir-me... estranho (...) porque eu não conheço ninguém” (Criança 1 de JI), “Acho que estou a sentir um bocadinho... com medo” (Criança 4 de JI) e “Eu estou nervosa porque eu não sei como é que vai ser” (Criança 5 de JI).. De forma semelhante, os alunos de 1.º CEB recordam ansiedade inicial, expressa em “Eu fiquei só a abraçar a mãe” (Aluno 2 de 1.º CEB), “Um pouquinho ansiosa porque eu tinha vergonha” (Aluno 3 de 1.º CEB). Estes resultados evidenciam que o primeiro dia é um momento emocionalmente marcante, independentemente do ciclo.

Relativamente à subcategoria **medos e preocupações**, a maioria das crianças de JI manifesta receio face aos colegas mais velhos ou ao desconhecido: “O que eu tenho mais medo é de alguns meninos que (...) batam-me” (Criança 1 de JI) e “Eu tenho medo de gozarem (...) dos mais velhos” (Criança 5 de JI) e “É os meninos mais velhos fazerem-me mal, ou mais novos” (Criança 6 de JI). Entre os alunos de 1.º CEB, os medos são semelhantes, mas mais concretos, com base na experiência: “Por causa que os auxiliares nos estão a proteger e também a professora nos está a proteger. Todos os que estão nesta escola estão a proteger os mais pequenos, porque os meninos grandes podem fazer-nos mal.” (Aluno 2 de 1.º CEB), “As coisas que menos gosto é que me empurrem, batam, me mordam e deem murros” (Aluno 3 de 1.º CEB) “Quando batem, fico triste e depois digo ao Ivo” (Aluno 3 de 1.º CEB). Este paralelismo indica que, embora a experiência escolar traga alguma adaptação, persistem alguns receios.

Na subcategoria **expectativas com o 1.º CEB**, as crianças de JI mostram consciência das novas responsabilidades, como “Não vou ter o mesmo tempo para brincar porque (...) vou ter que estudar” (Criança 1 de JI) e “Não vou ter muitas horas de brincadeira, como agora tenho muitas” (Criança 2 de JI). As de 1.º CEB reconhecem a maior exigência e mudanças na rotina: “Aqui é mais exigente” (Aluno 3 de 1.º CEB), “Na pré brincava mais... aqui o intervalo passa muito rápido” (Aluno 2 de 1.º CEB) e “No jardim de infância não havia biblioteca” (Aluno 1 de 1.º CEB).

No que toca às **Expectativas de aprendizagem**, as crianças de JI expressam curiosidade em aprender, sobretudo áreas curriculares: “Quero muito aprender história, português e matemática” (Criança 2 de JI) e “Quero aprender a escrever” (Criança 4 de JI) e “Eu gostava muito de aprender do mar (...) e o que as baleias comem” (Criança 5 de JI). As respostas dos alunos de 1.º CEB alinham-se com estas, destacando aprendizagens de leitura e escrita: “Eu queria muito aprender a escrever, a ler e a mexer no quadro” (Aluno 1 de 1.º CEB), “Aprendemos a escrever, a desenhar... aprendemos mais coisas. Quando eu estiver no segundo ano, já sei ler” (Aluno 2 de 1.º CEB) e “Eu queria aprender a ler um pouco... e a escrever” (Aluno 3 de 1.º CEB).

Quanto à **preparação para a transição**, observa-se que as crianças de JI ainda não têm plena noção das responsabilidades associadas. Já os alunos de 1.º CEB referem a preparação por parte dos familiares, sobretudo com material escolar: “Eles compravam as coisas para me preparar” (Aluno 2 de 1.º CEB). Algumas destacam também o apoio emocional: “A minha mãe contou-me tudo do primeiro dia dela” (Aluno 3 de 1.º CEB).

Por fim, na subcategoria **fontes de apoio para a transição**, as crianças de JI apresentam uma tendência acrescida para responderem que os seus maiores apoios na transição são os seus amigos: “Para mim, eu acho que os meus amigos.” (criança 1 de JI), “O meu amigo António, ele também vai para a escola.” (criança 2 de JI) e “(...) acho que ir com as minhas amigas.” (criança 4 de JI). Apenas duas crianças referem a importâncias dos EE neste processo: “A mamã e o papá” (criança 4 de JI) e “A minha mãe e o meu pai” (criança 6 de JI). Por outro lado, os alunos do 1.º ano apontam maioritariamente os familiares, a professora e os auxiliares como principais apoios: “Os meus pais estão sempre comigo no coraçãozinho” (Aluno 3 de 1.º CEB), “A minha mãe e o meu pai dão-me sempre muito apoio” (Aluno 2 de 1.º CEB) e “Por causa que os auxiliares nos estão a proteger e também a professora nos está a proteger (...) Quando eu tenho a vergonha aqui do meu corpo, eu consigo ir lá e falar” (Aluno 2 de 1.º CEB). Esta diferença pode refletir a centralidade das relações de pares antes da transição e a valorização do suporte adulto após a integração no novo ciclo.

4.1.1. Análise comparativa

Através da análise de dados recolhidos, podemos verificar semelhanças em algumas questões dadas pelas crianças de JI e pelos alunos de 1.º CEB, bem como algumas opiniões divergentes.

A primeira questão apresentada às crianças é referente aos sentimentos gerais sentidos com a transição. As crianças de JI apresentam uma certa curiosidade e entusiasmo por esta nova etapa, embora algumas manifestem medo e insegurança. A maioria das

crianças encaram este momento de transição como um desafio, devido à ansiedade do desconhecido, enquanto outras se mostram curiosas e sentem-se preparadas para enfrentar esta nova etapa. Em contrapartida, os alunos de 1.º CEB demonstraram, nas suas respostas uma maior confiança e tranquilidade, descrevendo a experiência como positiva. Esta diferença poderá relacionar-se com o facto de já terem vivenciado a transição e se encontrarem familiarizadas com o contexto escolar, o que favorece um maior sentimento de segurança e bem-estar.

No que diz respeito às emoções sentidas no primeiro dia de aulas, ambos os grupos de crianças demonstraram nervosismo, medo e vergonha, estes sentimentos surgem principalmente de eventuais dificuldades na socialização. No entanto, os alunos de 1.º CEB apresentam as emoções como algo que já foi superado, indicando uma adaptação progressiva ao longo do tempo.

Relativamente aos medos e preocupações das crianças, identificaram-se receios comuns, com destaque para o medo das crianças mais velhas. Apesar disso, os alunos de 1.º CEB apresentam algumas estratégias para lidar com esse tipo de situações. Percebe-se que muitas dessas estratégias passam por recorrer a alguém em quem confiam, para partilhar o que aconteceu. Cabe aos professores assumir um papel fundamental neste processo, transmitindo às crianças um sentimento de segurança e apoio.

Quanto às expectativas sobre o 1.º CEB, as crianças do JI demonstraram consciência da diminuição de tempos livres para brincar e da existência de mais responsabilidades, perceções que foram confirmadas pelos alunos do 1.º CEB, referindo que no JI, dispunham de mais tempo livre e que o 1.º ano é mais exigente. Em termos de aprendizagem, as crianças do JI demonstram motivação para aprender novos conteúdos, enquanto os alunos de 1.º CEB já conseguem reconhecer os progressos alcançados desde o início do seu percurso escolar. No que toca à preparação para novas responsabilidades, verificou-se que as crianças de JI não apresentam noção dos desafios que terão de enfrentar. Já os alunos de 1.º CEB, associam a sua preparação ao apoio familiar e à aquisição de material escolar.

Por fim, relativamente às fontes de apoio para a transição, é claro, nas respostas fornecidas, que as crianças de JI consideram que os amigos têm um papel central neste apoio emocional e verifica-se que algumas crianças referem que se sentiriam mais seguras se transitassem acompanhadas de um colega. No caso dos alunos do 1.º CEB, o apoio é associado aos pais, professores e auxiliares, refletindo uma visão mais madura e consciente do suporte social.

Em suma, é possível observar que, apesar de ambas as valências apresentarem respostas semelhantes relativamente às emoções, expectativas e receios, os alunos do 1.º CEB, por já terem vivenciado a experiência da transição, demonstram uma maior capacidade de adaptação, mais estratégias para lidar com os desafios e uma compreensão mais clara do ambiente escolar. Esta evolução reforça a importância de preparar cuidadosamente esta etapa, promovendo um ambiente acolhedor e assegurando que as crianças se sintam apoiadas e compreendidas, de modo a facilitar a adaptação e o bem-estar emocional.

4.2. Perspetivas dos Encarregados de Educação de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com o objetivo de compreender a perceção dos EE relativamente à transição escolar entre o JI e o 1.º CEB, foi solicitado o preenchimento de um questionário online. Esta recolha teve como finalidade reunir dados complementares que sustentassem a análise do presente estudo. Ainda que o formato digital preserve o anonimato dos participantes, foi possível distinguir os contributos dos EE de JI e de 1.º CEB, o que permitiu uma análise das categorias e subcategorias apresentadas na tabela 10.

Tabela 10 Categoria e subcategoria da análise dos inquéritos por questionário realizados aos Encarregados de Educação de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategoria
Sentimentos e atitudes face à transição escolar	Sentimentos gerais dos filhos face à mudança
	Sentimentos dos Encarregados de Educação
Comunicação sobre a transição	Conversas realizadas com as crianças sobre a transição
Preparação e adaptação para a transição	Apoio emocional dado à criança
	Comunicação com a educadora de infância e colaboração ativa
Papel do JI na adaptação	Perceção da importância do JI na adaptação
Sugestões e reflexões	Opiniões/sugestões fornecidas pelos EE

As respostas dos EE de crianças do JI revelam, de forma geral, **sentimentos** positivos relativamente à transição, mencionando emoções como “Alegria”, “Entusiasmo”, “Expectativa; atitude positiva face à evolução” e “A vontade de aprender”. No entanto, surgem também sinais de preocupação e resistência, evidenciados em expressões como, “Muito falta de vontade, muito calão é o termo correto” e “Nervosismo”. Por outro lado, os EE de alunos do 1.º CEB apresentam, na sua maioria, uma perceção positiva e mais estável da adaptação dos seus educandos. Relatam melhorias no comportamento, motivação e autonomia, como em “A minha filha está mais comunicativa. Tenho notado que está adaptada e com mais conhecimentos. Gosta de aprender coisas novas” ou “Maior concentração e melhor comportamento devido a

gostar de estar com os amiguinhos e a professora”. Contudo, nem todos os testemunhos foram positivos, havendo registo de algum desconforto, como indica um encarregado: “Um pouco mais agitado”.

Relativamente aos **sentimentos dos próprios EE face à transição**, os dados mostram que os encarregados de crianças em JI experienciam predominantemente sentimentos de receio e ansiedade, expressos em respostas como “Nervosa e receosa”, “Receosa com a mudança” e “Ansiosa”. Ainda assim, há também lugar para sentimentos de alegria e confiança, visíveis em comentários como “Feliz”, “Confiante” e “Feliz pela evolução”. Já os EE de 1.º CEB referem maior tranquilidade e alívio, reforçando a ideia de uma transição bem-sucedida, como exemplificado em “No início estava com receio, mas agora vejo que foi uma boa transição” ou “Estou feliz porque ela tem gostado bastante de tudo”. Ainda assim, subsiste alguma apreensão isolada, como refere um EE: “Sinto-me um pouco insegura, pois o meu educando ainda não consegue descrever o seu dia a dia, nomeadamente o que aprende nas aulas.”

No que diz respeito às **conversas realizadas com as crianças sobre a transição**, os EE de JI mencionam interações mais simples e orientadas para aspetos gerais, como: “Vai para a escola dos crescidos, tem que portar-se bem, ter atenção à professora” ou “Conversa clara que agora vai aprender a ler e a escrever e, apesar de tudo, fazer amigos novos”. Algumas famílias relatam uma preparação mais consciente e gradual: “Explicamos como vão ser os dias, a nova dinâmica, a importância de adotar novos comportamentos”. Contudo, há casos em que não se verificou qualquer diálogo estruturado, como demonstra a resposta: “Nenhuma”. Já os EE de 1.º CEB descrevem conversas mais regulares, reflexivas e pormenorizadas com os filhos, indicando preocupação em acompanhar diariamente a experiência escolar: “Todos os dias pergunto a ela o que aprendeu, que livro estiveram a ver”, “Pergunto o que tem aprendido na sala de aula, como corre o lanche, se brinca no intervalo”. Há também quem assuma uma postura mais cautelosa, procurando não gerar ansiedade: “Por norma pergunto se correu bem e o que aprendeu, mas não puxo por ele, pois não o quero melindrar”.

Quanto ao **apoio emocional fornecido à criança**, os EE de JI sublinham a importância de estar presente e manter um discurso de motivação: “Com reforço positivo e motivação”, “Abertura para o diálogo. Confiança” ou “Com atitudes de encorajamento e confiança”. No 1.º CEB, este apoio mantém-se e é descrito de forma mais ativa e observacional, procurando responder às dificuldades detetadas: “Dou-lhe incentivo,

festejo as suas conquistas” e “Procuro estar atenta aos sinais da dificuldade de adaptação, quer na relação com a professora quer com os amiguinhos”.

A **colaboração com a educadora de infância** surge nas respostas dos EE de JI como um ponto sensível. Embora alguns indiquem ausência ou escassez de contacto: “Não tenho conversa sobre esse assunto, nem sabia”; “Pouco. Vou consolidando aprendizagens da escola”, outros reconhecem a importância dessa comunicação: “Sim. Esse feedback é muito importante”; “Falei com a educadora no início e a meio do ano letivo. Estamos alinhadas”; “Conversamos durante a entrega da criança”. No caso do 1.º CEB, os relatos revelam uma experiência de colaboração ativa entre escola e família: “Foi-me transmitido que ele estava apto para transitar... adaptou-se bem aos desafios do primeiro ano”, “Acontece naturalmente com exemplos, chamadas de atenção”, embora também aqui haja exceções por razões logísticas, como, “Não houve esta conversa, pois ela estava noutra escola, ao cuidado do pai.”

No que toca à **perceção sobre o papel do JI na transição**, a generalidade dos EE reconhece a sua relevância. No JI, destacam-se respostas como, “Uma estratégia essencial à preparação e desenvolvimento cognitivo e afetivo” ou “Importante sobretudo para socializarem e brincarem entre pares”. Esta perceção é validada pelos EE do 1.º CEB que reconhecem o valor da experiência pré-escolar na aquisição de competências básicas: “Saiu do pré-escolar com noções básicas a nível pessoal e intelectual”, “Ajudou a socializar e entender rotinas e aprender coisas novas”, “Teve uma excelente educadora que a preparou muito bem”.

Finalmente, nas **reflexões e sugestões deixadas pelos EE**, os EE de JI apelam a uma transição mais gradual e adaptada ao ritmo de cada criança, com afirmações como, “Devia existir uma avaliação antes da entrada no 1.º ciclo... nem todas as crianças com 5-6 anos estão aptas”, “Esta fase devia ser vivida com mais calma e menos pressão”, “As aulas do 1.º ciclo não deviam ser tão agressivas... muita matéria, muito tempo sentados”. Já os EE de 1.º CEB sublinham a importância de métodos concretos de aprendizagem e da valorização da experiência individual da criança: “A transição para o 1.º ano é um momento importante, marca o início da vida escolar estruturada. A aprendizagem deve ser feita com exemplos e materiais visuais.”

4.2.1. Análise comparativa

A análise comparativa das duas valências foi possível através da análise dos dados que dizem respeito às perceções dos EE das crianças do JI e do 1.º CEB relativamente à transição dos seus educandos.

Relativamente aos sentimentos das crianças em relação à mudança, os EE das crianças de JI revelam que as crianças demonstram um certo entusiasmo e alegria com a transição, embora também notem sinais de nervosismo e resistência em relação a essa nova etapa. Em contrapartida, os EE dos alunos do 1.º CEB revelam que os seus educandos apresentam maioritariamente sentimentos positivos, destacando a boa adaptação, o aprimoramento na comunicação e o prazer em frequentar a escola. No entanto, também é de notar que um EE de 1.º CEB observou uma certa agitação no seu educando, o que poderá estar associado ao impacto repentino da mudança de ambiente, um processo que, embora positivo, pode acarretar desafios.

No que diz respeito aos sentimentos sentidos por parte dos EE das crianças de ambas as valências, estes demonstram diversas emoções. Começando pelos EE de JI, por um lado, apresentam o receio do desconhecido e a preocupação com a adaptação das crianças; por outro, há sentimentos de orgulho e alegria pelas conquistas alcançadas. Por já terem passado pelo início do processo de transição, muitos EE do 1.º CEB expressam o sentimento de alívio e felicidade em relação à boa adaptação dos filhos. No entanto, ainda persiste alguma preocupação, especialmente no que diz respeito à perceção das aprendizagens que os seus educandos realmente adquiriram.

Em relação aos diálogos que os EE têm com os seus educandos sobre a transição, os responsáveis pelas crianças de JI mencionam ter abordagens mais simples e introdutórias, explicando o que os espera e quais os comportamentos desejáveis. Por sua vez, os EE de 1.º CEB referem que acabam por ter interações mais frequentes e detalhadas, envolvendo reflexões sobre as aprendizagens realizadas, o bem-estar emocional e a rotina escolar. Em ambas as valências, há ainda quem opte por não insistir demasiado nas conversas, procurando respeitar o ritmo e o tempo de adaptação da criança.

Relativamente ao apoio emocional prestado às crianças, é possível verificar uma forte intenção de presença, acompanhamento e motivação em ambos os grupos. Os EE do JI destacam atitudes de reforço positivo, diálogo e encorajamento. Já os do 1.º CEB descrevem estratégias mais sistemáticas e conscientes, como a observação de sinais de dificuldade e o estabelecimento de uma comunicação próxima, contínua e empática com os filhos.

No que diz respeito à colaboração com a educadora, os EE de JI apresentam diversas respostas. Alguns apontam aspetos como a ausência de contacto ou apoio, enquanto outros valorizam a existência de diálogo informal e o alinhamento de estratégias. Por contraste, os EE de 1.º CEB evidenciam um acompanhamento mais estruturado, com

comunicação clara e retorno relativo à preparação e adaptação das crianças ao novo contexto escolar.

No que concerne à importância do JI no processo de transição, esta opinião obteve respostas unânimes, sendo esta reconhecida por ambos os grupos de EE. Estes salientam ainda o papel fundamental de frequentar o JI, como sendo essencial para a socialização, na criação de rotinas, no desenvolvimento da autonomia e na aquisição de competências cognitivas e emocionais essenciais à entrada no 1.º CEB.

Por fim, relativamente às reflexões feitas sobre o processo de transição, os EE de JI sugerem uma abordagem mais flexível e adaptada ao ritmo individual das crianças, destacando a necessidade de um período de adaptação mais longo e da existência de avaliações prévias à entrada no 1.º CEB. Defendem ainda metodologias mais lúdicas e menos rígidas. Em consonância, os EE de 1.º CEB reforçam a importância de métodos de ensino mais concretos e visuais, valorizando abordagens práticas, motivadoras e ajustadas ao desenvolvimento infantil.

4.3. Perspetiva da investigadora principal face às fases de Cunningham (2016) e experiências vivenciadas

De modo a analisar a minha perspetiva enquanto futura docente, recorro ao modelo das quatro fases de Cunningham (2016) (anexo E) como instrumento de análise, bem como o que foi observado ao longo dos contextos de estágio profissional. De seguida, apresenta-se o modelo de tabela utilizado.

Tabela 11 Resposta às 4 fases de Cunningham (2016)

Processo Transformativo do Como ao Quem			
Fases/Contextos	Creche	Jardim de Infância	1.º CEB
Fase 1 – Como eu sou			
Fase 2 – Como eu Ajo			
Fase 3 – Quem quero ser			
Fase 4 – Quem eu sou			
O que foi observado no contexto			

Nota: Adaptado de Cunningham (2016)

4.3.1. Análise comparativa

A síntese das reflexões organizadas na tabela (anexo E) evidencia a forma como a investigadora principal se foi percecionando ao longo dos diferentes contextos educativos, revelando uma identidade profissional em constante construção. Em todos os estágios, emergem preocupações comuns que atravessam as quatro fases de

Cunningham (2016), como o afeto nas relações, o respeito pelos ritmos individuais, a valorização do brincar, a promoção da autonomia e o envolvimento das famílias no processo educativo. Estas narrativas demonstram não apenas a consciência crítica da investigadora acerca da prática, mas também a intencionalidade pedagógica que sustenta o seu percurso, servindo de base para a análise mais aprofundada que se segue, na qual a investigadora principal realiza uma reflexão pedagógica com base nas quatro fases de Cunningham (2016), sendo elas: “Como sou”, “Como ajo”, “Quem quero ser” e “Quem sou”, aplicando-as aos três contextos educativos vivenciados: creche, JI e 1.º CEB.

Em contexto de creche, a investigadora descreve-se como “uma pessoa atenta, dedicada e sensível às necessidades individuais de cada criança”, destacando ainda que “valorizo e respeito o ritmo de cada criança” e que procura “criar um ambiente seguro, acolhedor e confortável”. Acrescenta também que é “uma pessoa preocupada com o bem-estar físico e emocional dos bebés, observando qualquer sinal de alerta” e que, “tendo em conta que são seres muito vulneráveis, sou uma educadora preocupada em estabelecer vínculos afetivos com os bebés”. Sublinha igualmente a sua intenção de “inovar e criar experiências motoras e sensoriais que estimulem o desenvolvimento global das crianças”. Estas afirmações refletem-se na prática observada com a educadora cooperante, que promovia uma transição marcada pelo afeto, garantindo presença constante e resposta adequada às necessidades dos bebés. A profissional também proporcionava momentos lúdicos que favoreciam o desenvolvimento da motricidade fina e grossa. Tal abordagem demonstra a importância de respeitar o tempo de cada criança e reforça a ideia de que o cuidar é, também, um ato educativo. Demonstrava igualmente sensibilidade para com os períodos de descanso e alimentação, não forçando a criança a comer e permitindo-lhe prolongar o repouso sempre que necessário. A investigadora refere ainda “a importância de criar pontes entre o que acontece na creche e o contexto familiar”, algo visivelmente promovido pela educadora através da realização de atividades colaborativas com as famílias e da partilha regular de momentos significativos via WhatsApp.

No JI, a investigadora principal afirma que é uma educadora que valoriza a liberdade de exploração e o contacto com o meio envolvente, referindo: “Gosto de promover a liberdade de exploração e valorizo o contacto com o meio envolvente e com o espaço exterior”. Acrescenta ainda que promove “a autonomia das crianças através de propostas que respeitem os seus interesses, dando-lhes tempo e espaço para brincar e explorar.” Sublinha também: “Acredito que as crianças devem crescer brincando, errando e aprendendo, sendo o brincar um direito fundamental nesta fase”. Na fase

“Quem quero ser”, afirma o desejo de se tornar “uma facilitadora de ligações fortes entre a criança, a escola e a família, reconhecendo o valor de cada contexto na construção da identidade e das aprendizagens da criança.” e reforça: “Quero consolidar o meu papel enquanto educadora que valoriza o brincar e a liberdade com intencionalidade pedagógica”. Esta visão educativa vai ao encontro da prática observada com a educadora cooperante, que demonstrava uma atitude compreensiva, fomentando o brincar livremente e o uso do espaço exterior. As estratégias de transição observadas incluíam o uso de objetos de conforto, como fraldas de pano trazidas de casa pelas crianças mais novas, para que se sentissem mais seguras. Já para as crianças mais velhas, a transição era promovida através da familiarização com conteúdos básicos do 1.º CEB, como as somas, os números ou a divisão silábica, bem como com regras de comportamento em sala de aula. A investigadora reconhece o valor desta abordagem, demonstrando concordância com a importância de preparar as crianças para o novo contexto educativo. Destaca-se ainda a realização de atividades conjuntas com o lar de idosos, que proporcionavam às crianças contacto com outras gerações, promovendo o respeito e a valorização dos mais velhos.

Em contexto de 1.º CEB, a investigadora afirma que “vejo-me como uma futura profissional inovadora, compreensiva e atenta” e refere que “valorizo a criação de relações de proximidade e confiança, procurando dar-me a conhecer enquanto pessoa e profissional, para que os alunos sintam que têm em mim uma referência segura ao longo da sua jornada escolar”. Destaca ainda: “Gosto de explorar diferentes metodologias de ensino, recorrendo a diversas plataformas e estratégias pedagógicas que tornem as aprendizagens mais significativas e motivadoras”. Em contexto de 1.º ano, a estratégia utilizada pela professora cooperante foi “a manta da conversa”. A investigadora observou uma prática centrada na escuta e no acolhimento emocional, em que a professora pedia que cada criança levasse uma almofada para criar um ambiente mais aconchegante, encorajando a partilha de experiências. Esta abordagem vai ao encontro da opinião da investigadora, que afirma: “Coloco o aluno no centro da aprendizagem, promovendo metodologias participativas” e “Dou grande importância à escuta ativa, ao diálogo e à construção de um ambiente de sala de aula inclusivo e respeitador”. A investigadora refere ainda: “Procuro inovar nos recursos e nas abordagens, acreditando que o ensino pode e deve ser adaptado à diversidade da sala”. Na fase “Quem quero ser”, acrescenta: “Aspiro ser alguém que acompanha cada criança de forma individualizada, que reconhece as suas potencialidades e que lhe dá voz no processo educativo”.

No caso do 3.º ano, onde se verificava uma grande diversidade cultural, a transição era mediada pelo próprio grupo, que acolhia os novos colegas de forma espontânea. Para além deste fenómeno social, a professora incentivava ativamente a criação de um ambiente em que cada aluno se sentisse valorizado e capaz de evoluir ao seu próprio ritmo, reforçando práticas de acolhimento e respeito pela individualidade. A investigadora reconhece este fenómeno social como uma forma eficaz de integração e reflete que “a sala deve ser um espaço onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de evoluir ao seu próprio ritmo”. A investigadora reforça ainda: “Sou uma futura professora em construção, comprometida com uma prática reflexiva, inovadora e centrada no aluno” e “Sou uma profissional que quer marcar positivamente o percurso dos seus alunos, ajudando-os a crescer com confiança, espírito crítico e vontade de aprender”.

5. Considerações Finais

A articulação entre a EPE e o 1.º CEB é essencial para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem e para uma boa formação do indivíduo ao longo do seu percurso educativo. Para uma maior legitimidade do presente exercício investigativo, parti de algumas questões-problema que acabaram por ser respondidas com sucesso, visto que todos os intervenientes no estudo contribuíram através de entrevistas semiestruturadas, questionários por inquérito e narrativas.

Desta forma e respondendo à questão **“Como perspetivam as crianças o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB e quais são os seus principais receios?”**, como é visível através da análise das entrevistas semiestruturadas, as crianças demonstram entusiasmo e curiosidade em transitar para o 1.º CEB, contudo também são identificados alguns medos e receios face ao desconhecido e à relação com as crianças mais velhas. Este dado ganha relevo quando comparado com as respostas dos EE, que raramente mencionaram este receio específico, revelando assim uma contradição entre o que é sentido pela criança e o que é percecionado pelo adulto. Estas perceções vão ao encontro dos resultados apresentados por Correia & Marques Pinto (2011), que afirmam que as crianças experienciam a transição como sendo um momento que a própria antecipa apresentando algum entusiasmo e ansiedade. Além disso, Sim-Sim (2009) refere que antecipar a entrada no 1.º CEB, quando bem trabalhada, pode ser vivenciada como um momento de prazer e crescimento, devendo ser medida por estratégias educativas adequadas.

Com a análise dos resultados, foi possível observar uma diferença clara entre as crianças já integradas no 1.º ano e aquelas ainda em JI. As primeiras revelaram maior capacidade para lidar com algumas adversidades da transição, recorrendo a estratégias

de autorregulação que lhes permitiram enfrentar com mais segurança situações de ansiedade ou receio. Já as crianças de JI, por ainda não terem vivenciado esse processo, apresentaram medos mais acentuados perante o desconhecido, o que torna a passagem mais complexa para elas. Esta constatação encontra suporte no estudo de Stiehl et al. (2023), que mostra que as crianças utilizam estratégias de autorregulação para lidar com os medos associados à transição escolar, sendo que maiores competências de autorregulação se relacionam com melhores competências sociais, comportamentos mais saudáveis, bem-estar e melhores resultados acadêmicos. Contudo, os mesmos autores sublinham que o uso destas estratégias ainda se encontra em fase de consolidação, o que explica a incerteza demonstrada por algumas crianças.

Apesar de já existir preparação por parte de educadores de infância e professores de 1.º CEB, para assegurar uma boa continuidade educativa, a realização de atividades conjuntas com os vários docentes e as crianças de JI e de 1.º CEB, poderia ser uma solução para desmistificar esses receios, proporcionando um ambiente mais familiar, fortalecendo o bem-estar emocional da criança. A criação destes vínculos com as crianças mais velhas e com os seus futuros docentes torna-se um pilar para que as crianças enfrentem a transição de forma positiva, uma vez que as crianças mais velhas seriam vistas como “suportes” para a nova fase de integração.

Relativamente ao objetivo de pesquisa referente **ao tipo de apoios que são prestados pelas famílias às crianças durante o processo de transição**, as entrevistas realizadas às crianças mostram manifestações claras da presença da família no processo de transição. Os alunos de 1.º CEB referem que os EE introduziam a transição através da compra de materiais escolares, o que gera entusiasmo, e também como figuras de apoio emocional, evidenciando diálogos, partilha de experiências e presença afetiva. Esta ideia contrasta com as perspetivas das crianças de JI pois tendem a valorizar essencialmente o apoio emocional dos seus colegas. Esta ideia justifica-se através do modelo de Bronfenbrenner referido por Monteiro (2012) que nos diz que o desenvolvimento da perceção depende da maturidade cognitiva e da exposição perante vários sistemas sociais (família, escola e pares), esta abordagem ecológica pressupõe que nenhuma das situações vivenciadas pela criança opera de modo independente, daí a profunda ligação entre o contexto pré-escolar, e a família, ou entre o 1.º CEB e o JI. A autora acrescenta ainda que com a transição das crianças do JI para o 1.º CEB, as crianças vão ganhando maior consciência das interações entre esses sistemas, reconhecendo com maior clareza a importância do papel da família e dos professores no seu bem-estar.

Os inquéritos por questionário realizados aos EE de ambas as valências, revelam que os EE demonstram o seu apoio através de reforços positivos, abertura de diálogos, escuta ativa e explicações simples daquilo que é o 1.º CEB. Esta é uma ideia reforçada através do Ministério da Educação (2016) que recomendam uma aproximação gradual entre os contextos, tendo em conta a participação da família e a partilha de informações facilitando assim o processo de adaptação. Este padrão mostra-se convergente com as narrativas das crianças do 1.º CEB, que verbalizam esse apoio como fonte de segurança emocional, mas contrasta com as respostas das crianças de JI, que ainda não associam a família como apoio principal.

Quanto à questão-problema sobre **os métodos e estratégias que contribuem para uma transição harmoniosa entre ciclos**, a análise dos dados permitiu identificar cinco fatores essenciais: a parceria escola-família, as técnicas pedagógicas de acolhimento, as visitas ao contexto, a adaptação da carga letiva e a avaliação da prontidão escolar.

A parceria entre escola e família destaca-se como um pilar essencial, reconhecido tanto pelas crianças como pelos seus EE. Os dados recolhidos evidenciam uma forte presença afetiva das famílias durante a transição, expressa no apoio emocional, no incentivo e no diálogo constante. Como ilustra o testemunho de uma criança do 1.º CEB: “Os meus pais, ao invés de estarem aqui na escola ao meu lado na realidade, estão sempre comigo invisíveis, estão no meu coraçãozinho.” (Criança 3, JI). Estas ligações emocionais reforçam o sentimento de pertença, promovendo segurança e estabilidade. Também Epstein (2011) salienta que a parceria escola-família deve ser entendida como um sistema integrado de coeducação, baseado na confiança e no compromisso partilhado. Este é um tópico que através da análise dos resultados, conseguimos verificar um alinhamento: enquanto os EE referem a importância do diálogo e do apoio afetivo, as crianças do 1.º CEB confirmam-no nos seus testemunhos.

Durante os estágios profissionais, foi possível observar de perto estratégias que ajudavam as crianças a sentirem-se mais seguras na passagem para o 1.º CEB. Uma das mais marcantes foi a “manta da conversa”, utilizada no 1.º ano. Este momento diário simples, criava um espaço aconchegante onde cada criança podia partilhar como se sentia e falar sobre o seu dia, enquanto se sentava numa almofada trazida de casa. Mais do que uma rotina, era um momento de escuta, que fortalecia a relação de confiança entre a turma e o adulto.

No JI, uma prática que considero muito valiosa: a introdução gradual de alguns conteúdos do 1.º CEB, sempre através de brincadeiras e atividades lúdicas, como: jogos

de soma, treino da escrita, pequenas regras de sala de aula, exploração de sílabas. Não se tratava de “antecipar a escola primária”, mas sim de ir familiarizando as crianças com novas linguagens e rotinas, de forma leve e natural. Esta abordagem faz todo o sentido à luz de Dockett e Perry (2014) que mostram que esta transição suave, onde o novo se mistura com o familiar, ajuda as crianças a sentirem-se confiantes e curiosas, em vez de ansiosas ou sobrecarregadas. Em contraste, alguns EE manifestaram receio de que este tipo de práticas adiante aprendizagens formais, revelando um desalinhamento entre a visão dos pais e a prática pedagógica observada.

Apesar de alguns EE manifestarem receio de que este tipo de atividades adiante aprendizagens formais, o que vi foi exatamente o contrário, tudo era feito com respeito pelo ritmo de cada criança, com espaço para o brincar, a descoberta e a experimentação. Como reforçam o Ministério da Educação (2016), a EPE deve garantir continuidade entre ciclos, mas sem perder a vertente lúdica que lhe é tão própria.

Uma outra estratégia considerada essencial para uma transição positiva é a visita antecipada ao contexto do 1.º CEB. De acordo com Sim-Sim (2009), quanto mais familiar for o ambiente, maior será a segurança emocional da criança e menor a probabilidade de rejeição. O Ministério da Educação (2016) reforça esta ideia, defendendo o contacto prévio com os espaços e profissionais como forma de facilitar a integração. Apesar de esta prática não ter sido observada nos contextos que acompanhei, acredito que a sua implementação poderia reduzir significativamente a ansiedade, preparando as crianças para aquilo que as espera. Frases como “Estou nervosa porque não sei como é que vai ser” (Criança 5, JI) mostram como o desconhecido pode gerar insegurança, reforçando a necessidade de criar pontes entre os dois contextos.

No que diz respeito à carga letiva no início do 1.º CEB, os EE manifestaram a importância de esta ser ajustada, defendendo um ambiente menos exigente nos primeiros tempos. Esta preocupação está alinhada com a visão de Sim-Sim (2009), que destaca a necessidade de respeitar a continuidade do percurso da criança, adotando metodologias mais leves e acolhedoras, sobretudo na fase inicial do ciclo. Os dados recolhidos demonstram que uma adaptação gradual, sem sobrecarga de conteúdos, contribui para um início mais tranquilo e seguro, focado no bem-estar emocional. Alunos do 1.º CEB relataram, que nos primeiros dias sentiram nervosismo e vergonha. Em conformidade, as crianças do JI antecipam que “não vão ter o mesmo tempo para brincar” e associam o 1.º CEB a “mais estudo e menos recreio”, reforçando a importância de criar um equilíbrio que preserve momentos de descanso e de jogo livre durante esta

fase de transição. Este ponto evidencia um consenso entre crianças e adultos, pois ambos reconhecem a perda de tempo para brincar e o nível de exigência que o 1.º ano requer.

Por fim, foi ainda sugerida por um dos EE a possibilidade de se implementarem provas de aptidão para verificar se as crianças estão preparadas para transitar para o 1.º CEB. Esta proposta, apesar de refletir uma legítima preocupação com o sucesso escolar, merece uma análise crítica. Sim-Sim (2009) adverte que antecipar exigências escolares formais pode desestabilizar emocionalmente a criança, comprometendo a essência lúdica da EPE. Como alternativa, propõe-se uma avaliação contínua e contextualizada, baseada na observação dos educadores e na colaboração com as famílias. Em vez de testes padronizados, deve promover-se uma avaliação integrada da prontidão escolar, respeitando os ritmos de desenvolvimento e as necessidades individuais de cada criança. Este ponto reforça novamente uma divergência: enquanto alguns EE privilegiam critérios formais de avaliação, a literatura e os próprios profissionais de educação enfatizam a observação e a adaptação ao ritmo individual.

Tendo em conta estes resultados e desafios identificados, considero ainda importante avançar com algumas propostas que possam ser aplicadas em futuros contextos. Uma delas seria a criação de programas de mentoria entre alunos do 1.º CEB e crianças do JI, promovendo laços de apoio e segurança. Outra ideia passa pela elaboração de materiais simples e informativos para os EE, ajudando-os a compreender melhor esta fase de transição e dando-lhes pistas concretas sobre como apoiar os seus educandos. Finalmente, penso que seria fundamental promover atividades conjuntas entre educadores e professores do 1.º CEB, não apenas em reuniões formais, mas em momentos de trabalho real e partilhado com as crianças. Acredito que estas propostas, ainda que simples, podem contribuir para que a transição se torne um processo mais tranquilo, confiante e enriquecedor para todos os envolvidos.

Um professor encontra-se em constante aprendizagem, tendo várias funções como: o professor que está na prática; o professor que reflete; o professor que investiga e o professor que está em formação contínua e permanente. Espera-se de um professor uma articulação da prática quotidiana com a reflexão crítica, a investigação e uma formação contínua.

O professor que se encontra a exercer é aquele que tem consciência do que é a realidade escolar, tendo de lidar com vários contextos distintos, diferentes ritmos de aprendizagem e várias dinâmicas sociais. Esta é uma realidade que permite ao docente

perceber e estar a par dos desafios que a profissão acarreta. Como refere Nóvoa (1992), uma prática não sendo reflexiva, pode tornar-se uma prática desgastante. Esta afirmação advém da importância de fazer uma ponte entre a prática e a reflexão, tendo sempre em análise crítica o que se faz, como se faz e para que fins. Um professor reflexivo não se limita a lecionar conteúdos, mas questiona-se acerca das suas metodologias pedagógicas de modo a adaptar a sua atuação consoante o grupo de crianças que tem. Marchão (2012) destaca a importância de proporcionar contextos pedagógicos que favoreçam o pensamento crítico das crianças, salientando que o educador e o professor do 1.º CEB devem assumir-se como mediadores atentos e conscientes do que fazem, por que o fazem e para que o fazem. A autora reforça que a reflexão sobre a ação permite uma gestão curricular mais flexível, contextualizada e promotora de aprendizagens significativas, o que só é possível se o docente desenvolver a sua própria capacidade crítica e autorreflexiva.

Para além de professor reflexivo, é necessário termos em conta o professor investigador que procura compreender melhor o contexto em que se insere, o grupo que lhe foi atribuído, métodos pedagógicos mais dinâmicos, estratégias de ensino, etc. Estrela (2001) afirma que a investigação é um método que permite ao docente utilizar a sua experiência para convertê-la em conhecimento, ampliando a sua área de saber para uma melhor capacidade de intervenção.

Para que estes parâmetros se preencham num docente, é necessário que haja uma formação contínua ao longo da vida. A legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 22/2014) estabelece a formação contínua como componente obrigatória da progressão na carreira docente, mas mais do que uma exigência formal, ela deve ser encarada como oportunidade de renovação de saberes, de confronto de práticas e de partilha entre pares. Como afirma Cruz (2008) o professor pode ser um grande impulsionador da continuidade educativa no sentido em que “É na ação da gestão curricular que o Professor encontra estratégias e mecanismos de interação com os outros com vista ao desenvolvimento de práticas articuladas coerentes e promotoras da continuidade educativa.” (p. 77). Esta formação contínua do docente é importante para que esteja capacitado a construir conhecimento com base na ação, na análise crítica dos métodos utilizados, na investigação do ambiente e no compromisso ético com os seus alunos.

Como principais limitações deste relatório investigativo, destaco, em primeiro lugar, a reduzida participação dos EE do 1.º CEB nos inquéritos por questionário, o que poderá ter condicionado a representatividade dos dados recolhidos nesta valência. Considero que o estudo teria sido mais enriquecedor se tivesse obtido um maior número de

respostas. O facto de as amostras serem relativamente pequenas, tanto no que diz respeito às crianças como aos EE, constitui também uma limitação, restringindo a possibilidade de generalizar os resultados obtidos. Assim, importa sublinhar que as conclusões apresentadas são válidas sobretudo para os contextos específicos em que a recolha de dados foi realizada, não podendo, por isso, ser automaticamente extrapoladas para outras realidades sem investigação adicional. Além disso, saliento que teria sido particularmente interessante aceder novamente às crianças entrevistadas no JI, já integradas no 1.º CEB de modo a comparar as suas perspetivas antes e após a transição. Esta abordagem teria permitido uma análise mais aprofundada sobre a evolução das suas perceções e emoções ao longo do processo de transição entre ciclos.

Conclusivamente, considerando que a presente investigação se centrou maioritariamente nas perceções das crianças e dos seus EE, entende-se como pertinente, em futuros estudos, alargar o foco aos docentes de EPE e do 1.º CEB. Compreender as suas perspetivas sobre a transição entre ciclos e sobre as práticas de continuidade educativa poderá enriquecer significativamente o conhecimento sobre este processo. Para além disso, seria igualmente interessante explorar, de forma mais aprofundada, o impacto que um acompanhamento familiar consistente e afetivamente disponível pode ter no bem-estar e na adaptação da criança durante a transição escolar.

Parte III – Reflexão Final

O presente relatório de investigação representa, todo o percurso realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mais do que um simples documento académico, este relatório é o reflexo de um caminho construído com dedicação, esforço e momentos de muita aprendizagem. Traduz dois anos de vida académica que me permitiram crescer a nível pessoal e profissional de modo a conseguir, futuramente, ser a minha melhor versão enquanto futura educadora/professora.

Ter tido a oportunidade de viver diferentes contextos educativos foi essencial para perceber, de forma concreta e próxima, aquilo que significa ser educadora e professora. Cada grupo, cada criança, cada dia em sala de aula foi uma oportunidade para transformar a teoria adquirida ao longo de dois anos de mestrado em ações reais, conscientes e com intenção. O desafio foi um fator substancial de crescimento. Aprendi muito com as crianças, com toda a equipa pedagógica e com as professoras cooperante que desde cedo se demonstraram disponíveis para me ajudar, partilhando saberes, experiências e estratégias para agir na minha prática educativa.

O acompanhamento a cada turma trouxe-me novos olhares e diferentes ritmos de aprendizagem, o que me obrigou, desde cedo, a adaptar a minha prática e a procurar constantemente as melhores formas de chegar a cada criança. No início, houve alguma insegurança em encontrar diferentes formas de explicar certos conteúdos, especialmente quando uma abordagem não resultava à primeira. Mas, com o tempo e com a prática, foi surgindo a confiança. Passei a ver essa procura por novas estratégias como parte natural e enriquecedora da profissão. Aos poucos, foi-se estabelecendo maior autonomia, mais sensibilidade e mais consciência sobre o impacto das minhas escolhas pedagógicas.

A planificação, que inicialmente foi um grande desafio, transformou-se numa ferramenta essencial de reflexão e melhoria contínua. O acompanhamento das professoras cooperantes e das supervisoras, foi importante para ajustar as propostas à realidade do grupo, garantindo sempre o bem-estar e o envolvimento das crianças. Ao longo deste processo, errei, refleti, corriji e aprendi.

Evoluí igualmente na capacidade de incluir crianças com NE ou provenientes de contextos culturais diversos. Apesar do tempo reduzido dos estágios, procurei implementar estratégias que assegurassem a integração e valorização de todos. Acredito que nenhuma criança deve ser deixada para trás e que é responsabilidade do

docente procurar continuamente formas de promover a participação e o reconhecimento de cada uma.

Mantive, durante todo o percurso, uma atitude reflexiva sobre a minha prática, analisando sucessos, dificuldades e necessidades, e procurando compreender o que cada criança exigia de mim. Reconheço que ser professora implica estar permanentemente disponível para aprender, ouvir, ajustar e inovar.

Ao longo deste percurso, fui também percebendo que a fundamentação teórica estudada se tornou numa das principais ferramentas de orientação para a minha prática. As leituras realizadas ajudaram-me a olhar para cada experiência de estágio com outros olhos, a compreender melhor os desafios que as crianças e as famílias enfrentam nas transições escolares, a valorizar o papel dos docentes e ainda a reconhecer a criança como protagonista ativa de todo este processo. Essa base deu-me confiança para interpretar situações reais e para ajustar a minha intervenção. Quando acompanhava momentos de transição, percebia que as famílias tinham expectativas e receios que precisavam de ser acolhidos; que os docentes tinham a responsabilidade de criar continuidade e segurança; mas também que cada criança trazia consigo experiências, saberes e emoções que mereciam ser escutados. Ao dar voz às crianças, percebi o quanto a sua participação ativa facilita a adaptação e fortalece o sentido de pertença. A fundamentação estudada deu significado às aprendizagens vividas e permitiu-me consolidar uma visão mais crítica, consciente e centrada na criança sobre o meu papel enquanto futura educadora e professora.

A componente investigativa do mestrado constituiu uma oportunidade que abracei com responsabilidade e muito entusiasmo. O estudo que desenvolvi sobre a transição da EPE para o 1.º CEB permitiu-me aprofundar um tema central para a qualidade das práticas educativas. A análise de como as crianças vivenciam esta transição e do papel das famílias neste processo proporcionou-me uma visão mais ampla, humana e consciente sobre a importância desta etapa. As leituras realizadas nas diferentes unidades curriculares ajudaram-me a compreender melhor as etapas de desenvolvimento, a identificar dificuldades recorrentes e a selecionar estratégias adequadas para promover a autonomia, a motivação, a transição suave e o envolvimento das crianças.

O tema da transição escolar deve permanecer objeto de investigação contínua, uma vez que a prática educativa se confronta constantemente com novos desafios e contextos. A manutenção desta vertente investigativa promove flexibilidade, criatividade e a

capacidade de olhar para cada caso de forma individualizada, reconhecendo a singularidade da experiência de cada criança.

Esta disposição para investigar e refletir é algo que pretendo preservar ao longo da minha carreira. A formação contínua não deve ser encarada apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso pessoal e profissional com a melhoria constante, adaptando práticas às mudanças das crianças, dos contextos e das exigências educativas.

Em síntese, concluir este mestrado é motivo de orgulho e sentimento de conquista. As aprendizagens construídas e as experiências vividas moldaram a minha identidade profissional. O meu trabalho investigativo permitiu-me compreender os princípios de uma transição escolar harmoniosa e desenvolver uma visão mais consciente do meu papel enquanto docente. Tal como refere Nóvoa (1992), o paradigma do professor reflexivo, aquele que pensa e elabora sobre a sua prática, deve ser cultivado e sustentado, reconhecendo que tais práticas sempre existiram na profissão docente e que é essencial criar condições para que possam desenvolver-se plenamente.

Foi, sem dúvida, um privilégio participar em contextos educativos onde as crianças são respeitadas, cuidadas e valorizadas diariamente. Terminei o mestrado com uma grande bagagem, composta não apenas por conhecimentos técnicos e práticos, mas também por afetos, histórias e princípios que orientarão a minha futura prática docente.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2010). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Araújo, M. C. A. (2020). *A organização do tempo escolar: Influência nos intervenientes* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/77856>
- Barbosa, A. J. G. (2010). *A transição do jardim-de-infância para a escola básica: Um estudo de caso*. Porto Editora.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolgenhagen, S., Cosme, A., & Pinheiro, A. C. (2021). Transição entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano: Desafios do contexto educativo português. *Série Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 26(45), 55–70. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2985>
- Bolívar, A. (2002). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoques y métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Bornfreund, L., & Ewen, D. (2021). A comprehensive approach to a seamless transition into kindergarten. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 14–19. <https://doi.org/10.1177/00317217211032429>
- Britto Júnior, Á. F., & Feres Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, 7(1), 129–140. <https://doi.org/10.18593/eba.v7i1.1234>
- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: Entre a educação de infância e a escola. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(2), 77–92. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2772>
- Carneiro, A. P. (2023). O conhecimento epistémico docente – reflexão autobiográfica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23(1), 45–60. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/15938>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cooper, D., & Schindler, P. (2011). *Métodos de pesquisa em administração* (10.ª ed.). Bookman.
- Correia, N., & Marques Pinto, A. (2011). *Transição para o 1.º ciclo do ensino básico: A importância da articulação curricular entre ciclos* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].
- Cruz, M. L. (2008). *Articulação curricular entre a EB1 e o jardim-de-infância: Práticas docentes* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/227640>
- Cunningham, N. M. (2016). *The influences of teacher self-reflection practices while interacting with families* [Tese de doutoramento, University of New England]. DUNE: DigitalUNE. <https://dune.une.edu/theses/81>
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio*. Diário da República n.º 28/2014, Série I.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, Série I-A, n.º 201.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República*, Série I, n.º 237, 14 out. 1986.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2008). Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Australian Government Department of Education.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação* (Coleção Infância; n.º 13). Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). A investigação como estratégia de formação dos professores. In M. T. Estrela (Ed.), *Perspetivas e estratégias de formação* (pp. 119–142). Porto Editora.
- Fernandes, C. M. C. (2023). *A transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico: Conceções e práticas de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo* [Tese de doutoramento, ISPA – Instituto Universitário]. Repositório ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/15938>
- Fernandes, L., & Correia, P. (2022). A aprendizagem como eixo central na transição educativa do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. In P. Freire (Org.), *Transições educativas e percursos de aprendizagem* (pp. 107–120). Centro de Investigação em Educação.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2006). *Currículo e avaliação em educação de infância*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Araújo, S., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transições na infância: Contextos e práticas*. Porto Editora.
- Fuertes, M., Nunes, C., Lino, D., & Almeida, T. (Coords.). (2018). *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce*. Escola Superior de Educação de Lisboa / CIED. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/ebook_vf.pdf
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5.ª ed.). Atlas.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). *Transition competence and resiliency in children entering school*. State Institute of Early Childhood Education.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A criança na transição do jardim de infância para a escola. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 24–27.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/DGE.
- Mata, L., Brito, L., & Pereira, J. (2022). *Família e escola: Caminhos para uma parceria educativa*. Educa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal (Estudo temático da OCDE)*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Monteira, A. (2012). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico: A importância da continuidade educativa* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da U. Porto.
- Niza, S. (2002). O modelo de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 45–65). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira de Oliveira, M. (2022). Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos para uma transição educativa bem-sucedida. In M. C. Gomes (Org.), *A escola em transformação: Desafios e oportunidades na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico*. Universidade Católica Portuguesa.

- 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://doi.org/10.5965/1984723824552023210>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Ser criança e ser aluno: Práticas pedagógicas integradoras na educação de infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). *Educação pré-escolar: As crianças e os seus contextos*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lopes da Silva, I. (2012). *A escola vista pela criança: A transição do pré-escolar para o primeiro ciclo*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Resolução 44/25 da Assembleia Geral, 20 de novembro de 1989. <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 305–319). Psicossoma.
- Pereira, J. (2015). A articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico: Potencialidades e desafios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 93–110. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Dom Quixote.
- Pires, Â., Brito, E., & Velho, F. (2020). Entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – a perceção da criança. *Egitania Scientia*, 14(Esp.), 67–83. <https://egitaniasciencia.ipg.pt/index.php/revista-egitaniasciencia/article/view/143>
- Piscalho, I. A. D. T. (2021). *Observar, refletir e narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/54672>
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *Aprender a ler e a escrever: Uma proposta curricular para a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). Pontos, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Exedra*, 9, 111–118.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha* (4.ª ed.). Pactor.
- Stiehl, K., Schürer, S., Storch, M., & Perren, S. (2023). Children's perspective on fears connected to school transition and intended coping strategies. *Social Psychology of Education*, 26(3), 619–640. https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-023-09759-1?utm_source
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Infância*, 81, 44–46.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141–175). Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). Transição jardim de infância–1.º ciclo: Um campo de possibilidades. *Infância*, 89, 46–52.
- Wustmann, C. (2003). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Herder.

ANEXOS

Anexo A – Grelha de observação 1.º ano

Grelha de Avaliação

Nomes: Ana Catarina Teixeira | Ana Luísa Pessoa

Prof.º cooperante: Rosabela Ferreira

Turma: 1.º A

Escola Superior de Educação de Santarém

Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita do Cartaxo

EB 1.º Ciclo José Tagarro

Grelha de Observação/Avaliação – 1.º A

Nomes	Interesse e participação na atividade?		Compartilhou informações pertinentes durante a intervenção?		Identificar/ler/escrever o "P" com as vogais e dit.		Iniciar o "T" sem grande dificuldade.		Motricidade fina		Somos e subtrações		Participaram com sucesso na atividade do exterior?		Trabalho em pares/grupo. Funcionou?		Novo método de chamada. Funcionou?		Comportamento foi aceitável ao longo da semana?		
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
Ana Sofia																					
Ariana																					
Maria Caetana																					
Cloé																					
Domingos																					
Faryad																					
Fernando																					
Gonçalo																					
Gustavo																					
João																					
Julianni																					
Leonardo																					
Lina																					
Lourenço																					
Mateus																					
Rodrigo																					
Santiago																					
Sarah																					
Taylor																					
Yonara																					

Anexo B – Rúbrica de avaliação 3.º ano

Rúbricas de avaliação

LEITURA EM VOZ ALTA				
Critérios	Níveis de desempenho			
	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Entoação	Varia o tom de voz de forma natural e eficaz, mantendo sempre o interesse do ouvinte.	Varia o tom de voz na maioria das vezes, mantendo o interesse do ouvinte.	Consegue, às vezes, fazer variar o tom de voz, de modo a manter a atenção do ouvinte.	Não consegue fazer variar o tom de voz, de modo a manter a atenção do ouvinte.
Ritmo	Mantém um ritmo adequado e constante, respeitando totalmente a pontuação.	Mantém um ritmo adequado, com pequenas falhas na pontuação.	Mantém um ritmo pouco adequado, respeitando poucas vezes a pontuação do texto.	Não consegue manter um ritmo adequado, nem respeitar a pontuação do texto.
Expressividade	Expressa sempre emoções e sentimentos de acordo com o conteúdo do texto.	Expressa emoções de forma satisfatória, com poucas falhas.	Demonstra alguma expressividade, mas nem sempre coerente com o texto.	Não consegue expressar sentimentos e emoções, de acordo com a mensagem do texto.
Articulação	Pronuncia corretamente todas as palavras.	Pronuncia corretamente a maior parte das palavras.	Pronuncia corretamente apenas algumas palavras.	Não pronuncia corretamente as palavras.
Fluência	Lê com muita segurança e sem quaisquer hesitações.	Lê com segurança e sem quaisquer hesitações.	Lê com alguma segurança e com algumas hesitações.	Lê com pouca segurança e com bastantes hesitações.

TEXTOS NARRATIVOS				
Escrita de texto narrativo				
Critérios	Níveis de desempenho			
	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Estrutura do texto narrativo	Organiza claramente o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão.	Organiza o texto nas três partes, mas com pequenos desequilíbrios.	Estrutura o texto com partes incompletas ou pouco claras.	Estrutura o texto em apenas duas partes, eliminando uma das partes.
Uso das características da tipologia textual	Utiliza com rigor todos os elementos da narrativa (personagens, espaço, tempo, enredo).	Escreve um texto com quase todas as características do gênero textual solicitado.	Utiliza alguns elementos do gênero, de forma pouco consistente.	Não respeita as características do gênero narrativo.
Ortográficas	Domina as regras ortográficas, com ausência ou raras ocorrências de erros.	Apresenta poucas falhas ortográficas pontuais	Apresenta erros ortográficos frequentes.	Apresenta um texto com muitas falhas ao nível das regras ortográficas.
Pontuação	Usa corretamente todos os sinais de pontuação e auxiliares de escrita.	Usa a pontuação com pequenas falhas.	Pontuação com erros que dificultam a fluidez.	Pontua com falhas que revelam falta de conhecimento sobre o uso dos sinais de pontuação e sinais auxiliares da escrita, afetando a compreensão do texto para leitores.
Coesão e coerência textual	Texto bem estruturado, com ligações lógicas entre ideias e uso adequado de conectores.	Algumas falhas, mas o texto mantém-se claro e compreensível.	Apresenta um texto com falhas significativas quanto aos mecanismos de coerência e coesão, no entanto sem comprometer a compreensão da mensagem pelo leitor.	Texto desorganizado, incoerente, difícil de compreender

Anexo C – Guiões de entrevista para o Jardim de Infância

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Tema: Transição Escolar

Problema de Investigação: Perspetivas sobre a transição escolar: (des)continuidades educacionais entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

População-Alvo: Crianças do JI

Natureza da Investigação: Qualitativa

Objetivos Gerais da Entrevista:

- Compreender as perspetivas das crianças sobre a transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo do ensino básico, focando nas suas experiências e sentimentos.
- Identificar as continuidades e discontinuidades que as crianças percebem entre estas duas fases da educação, particularmente em relação à organização do tempo, espaço e gestão do grupo.
- Explorar as emoções, expectativas e desafios que as crianças enfrentam durante este período de transição e como isso afeta a sua aprendizagem e adaptação.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p style="text-align: center;">A Legitimação da entrevista e Motivação do/a entrevistado/a</p>	<p>Promover/Fomentar um clima de colaboração e de confiança;</p> <p>Informar o/a entrevistado sobre o contexto da investigação e sobre o objetivo da entrevista e valorizar o contributo da mesma.</p> <p>Informar sobre os aspetos éticos, nomeadamente, da garantia da confidencialidade</p>	<p>Informar o/a entrevistado sobre os objetivos do trabalho de projeto e solicitar a colaboração na entrevista;</p> <p>Destacar que a colaboração do/a entrevistado/a é da maior relevância neste estudo;</p> <p>Agradecer ao/à entrevistado/a pela colaboração/contributo e que o seu nome irá constar apenas nos agradecimentos e que a transcrição da entrevista será enviada de modo a evitar distorções e torná-la fidedigna.</p> <p>Comunicar que todas as respostas serão confidenciais e</p>	

		que nunca serão associadas ao/à entrevistado/a.	
B Experiência Geral do JI	Conhecer as perspetivas das crianças do Jardim de Infância sobre as suas expectativas em relação ao 1.º ciclo do ensino básico.	<ul style="list-style-type: none"> • O que pensas que será mais divertido ou interessante no 1.º ano? • Quais são as coisas que achas que vão ser diferentes em relação ao Jardim de Infância? • Como imaginas que serão as aulas no 1.º ano? O que gostarias de aprender? • Há algo que desejaras muito aprender antes de entrar no 1.º ano? • Como te sentes em relação a mudar para o 1.º ano? Estás ansioso, 	

		entusiasmado, ou tens outro sentimento?	
		•	
C Organização do Ambiente Educativo	Analisar como as crianças do Jardim de Infância percebem as mudanças na organização do tempo, espaço e gestão de grupo ao transitar para o 1.º ano e como isso influencia as suas expectativas em relação ao novo ambiente escolar.	<p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como pensas que a rotina diária no 1.º ano será diferente da do Jardim de Infância? Em que aspetos isso te ajudará a aprender melhor? • Quais momentos do dia no 1.º ano achas que poderão ser mais produtivos para aprender, em comparação com o Jardim de Infância? Poderias dar alguns exemplos? <p>Espaço</p>	

		<ul style="list-style-type: none">• De que forma achas que a organização da sala de aula no 1.º ano poderá ajudar-te a aprender em comparação com o Jardim de Infância?• Pensa nos espaços da escola, como a sala de aula, o pátio ou a biblioteca. Acreditas que eles serão agradáveis e confortáveis para aprender no 1.º ano? Porquê? Será diferente do que sentiste no Jardim de Infância?• O que imaginas que mais gostarias de fazer durante o recreio no 1.º ano? A organização dos espaços ajudaria a	
--	--	---	--

		<p>divertir-te mais ou a brincar de maneira diferente do Jardim de Infância?</p> <p>Gestão do Grupo</p> <ul style="list-style-type: none">• Como achas que a professora do 1.º ano poderá ajudar a manter a turma organizada e a todos envolvidos nas atividades? Sentes que esta abordagem será diferente da do Jardim de Infância?• Na tua opinião, será que todos na sala terão oportunidades de participar e de contribuir? Como achas que isso se compara ao que vivias no Jardim de Infância?	
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Se pudesses mudar algo na forma como a turma trabalha junta no 1.º ano, o que seria? Isso é diferente do que vivias no Jardim de Infância? 	
<p style="text-align: center;">D Adaptação e sentimentos</p>	<p>Conhecer as emoções das crianças do Jardim de Infância em relação à transição para o 1.º ciclo e identificar os fatores que podem contribuir para a sua adaptação ao novo ambiente escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como imaginas que será a escola do 1.º ano? Achas que te sentirás seguro e feliz lá? Porquê? • Se pudesses dar um conselho a um amigo que vai entrar agora no 1.º ano, o que dirias? • Que sentimentos achas que terás no primeiro dia do 1.º ano? Estás mais ansioso, entusiasmado, 	-

		<p>ou tens outro tipo de sentimento?</p> <ul style="list-style-type: none">• Há algo que achas que te ajudará a sentir-te melhor ou mais à vontade quando fores para o 1.º ano? O que é?• O que esperas que mude em relação ao Jardim de Infância quando começares no 1.º ano?	
--	--	---	--

<p style="text-align: center;">E Relações e Interações</p>	<p>Compreender como as crianças do Jardim de Infância percebem a transição para o 1.º ciclo e as possíveis mudanças nas suas relações com os colegas e a professora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que imaginas sobre fazer novos amigos no 1.º ano? Achas que será fácil ou difícil? • Como esperas que seja a tua relação com a professora no 1.º ano? Acreditas que as exigências dela serão diferentes das do Jardim de Infância? • Há momentos em que imaginas que te sentirás mais à vontade para falar com a professora ou com os colegas? Quais são esses momentos? • Como pensas que a interação com os colegas mudará quando fores para o 1.º ano? 	<p style="text-align: center;">-</p>
--	--	--	--------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none">• O que esperas aprender com os teus novos amigos no 1.º ano?	
--	--	---	--

<p style="text-align: center;">F Papel dos Encarregados de Educação</p>	<p>Compreender como os encarregados de educação apoiam as crianças durante a transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo do Ensino Básico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como achas que os teus pais ou encarregados de educação te ajudam a preparar para a mudança para o 1.º ano? • O que gostarias que os teus pais soubessem sobre como te sentes em relação à transição para o 1.º ano? • Existe algo que os teus pais ou encarregados de educação façam que te faça sentir mais seguro em relação à mudança para o 1.º ano? • Como te sentes sobre o apoio que os teus pais te dão na escola? Acreditas que isso te ajuda a 	<p style="text-align: center;">-</p>
---	---	--	--------------------------------------

		<p>sentir-te mais preparado para a transição?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que gostarias que os teus pais fizessem para te ajudar a sentir-te mais à vontade durante a mudança para o 1.º ano? 	
<p>G Validação da entrevista</p>	<p>Recolher elementos de carácter complementar.</p>	<p>Solicitar ao/à entrevistado/a que avalie a relevância dos aspetos abordados e os complemente com as suas reflexões, questões e interesses na temática discutida.</p>	<p>Só no pré-teste (aferir o guião)</p> <p>Verificar aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o parecer sobre a entrevista - se se sentiu à vontade

		<p>Solicitar ao/à entrevistado/a que acrescente, o que considere importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - se a entrevistadora foi empática - se o vocabulário está adequado - repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos - se sugere alterações - se sugere que se acrescentem questões ...
--	--	---	--

Análise de conteúdo da entrevista da criança 1			
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do entrevistado A sobre o tema “Transição Escolar”			
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação
		<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos gerais sobre a mudança; 	<p>Sentimentos gerais sobre a mudança: “Alegre! Eu estou ansioso para conhecer novos amigos. “</p>

	<p>Emoções relacionadas com a transição;</p> <p>Expectativas sobre o Primeiro Ciclo;</p> <p>Preparação e adaptação à nova fase;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emoções no primeiro dia de aula; • Medos e Preocupações. • Comparação com o Primeiro Ciclo; • Expectativas de Aprendizagem e Atividades; • Preparação para Novas Responsabilidades e Desafios. • Fontes de Apoio para a Transição. 	<p>“Sim, sinto-me pronto!”</p> <p>Emoções no primeiro dia de aulas:</p> <p>“Sim. Vou sentir-me... Vou sentir-me estranho (...) porque eu não conheço ninguém.”</p> <p>Medos e preocupações:</p> <p>“O que eu tenho mais medo é... é de alguns meninos que quando dizem não para mim, batam-me. Igual quando aconteceu da festa.”</p> <p>Comparação com o Primeiro Ciclo:</p> <p>“A escola vai ser mais grande e também vai ter novos amigos.”</p> <p>“Pode ter armários.”</p> <p>“Não vou ter o mesmo tempo para brincar porque eu também vou ter que estudar.”</p> <p>Expectativas de Aprendizagem e atividades:</p> <p>“Eu quero aprender a desenhar, porque eu já sei muito desenhar.”</p> <p>Preparação para novas responsabilidades e desafios:</p>
--	---	---	---

			<p>Fontes de apoio para a transição:</p> <p>“Para mim, eu acho que os meus amigos.”</p>
--	--	--	--

Análise de conteúdo da entrevista da criança 2			
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do entrevistado A sobre o tema “Transição Escolar”			
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação
	<p>Emoções relacionadas com a transição;</p> <p>Expectativas sobre o Primeiro Ciclo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos gerais sobre a mudança; • Emoções no Primeiro Dia de Aula; • Medos e Preocupações. • Comparação com o Primeiro Ciclo; • Expectativas de Aprendizagem e Atividades; 	<p>Sentimentos gerais sobre a mudança:</p> <p>“Eu estou curioso.”</p> <p>“Eu sinto-me bem feliz. “</p> <p>“Não vou ter amigos, mas posso ter amigos que vão para a mesma escola.”</p> <p>Emoções no primeiro dia de aulas:</p> <p>Medos e preocupações:</p> <p>“Não tenho medos.”</p> <p>Comparação com o Pré-escolar:</p> <p>“Vai haver testes.”</p>

	Preparação e adaptação à nova fase;	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para Novas Responsabilidades e Desafios. • Fontes de Apoio para a Transição. 	<p>“Não vou ter muitas horas de brincadeira, como agora tenho muitas”</p> <p>Expectativas de Aprendizagem e atividades:</p> <p>“Porque quero aprender mais coisas.”</p> <p>“Quero muito aprender história, português e matemática. Estou muito curioso!”</p> <p>Preparação para novas responsabilidades e desafios:</p> <p>Fontes de apoio para a transição:</p> <p>“O meu amigo António, ele também vai para a escola”</p>
--	-------------------------------------	--	--

Análise de conteúdo da entrevista da criança 4			
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do entrevistado A sobre o tema “Transição Escolar”			
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação
	Emoções relacionadas com a transição;	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos gerais sobre a mudança; 	<p>Sentimentos gerais sobre a mudança:</p> <p>“Estou feliz.”</p>

	<p>Expectativas sobre o Primeiro Ciclo;</p> <p>Preparação e adaptação à nova fase;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emoções no Primeiro Dia de Aula; • Medos e Preocupações. • Comparação com o Primeiro Ciclo; • Expectativas de Aprendizagem e Atividades; • Preparação para Novas Responsabilidades e Desafios. • Fontes de Apoio para a Transição. 	<p>“Porque gosto muito de ir para a escola primária e estou ansiosa.”</p> <p>Emoções no primeiro dia de aulas:</p> <p>“Acho que estou me sentindo um bocadinho... com medo. “</p> <p>“Por causa que ninguém me conhece. “</p> <p>Medos e preocupações:</p> <p>“Eu tenho medo por causa que não sei quando é que é, não vou estar à espera para ir para a escola.”</p> <p>Comparação com o Primeiro Ciclo:</p> <p>“Ter cadernos para escrever.”</p> <p>“Ter as mochilas ao pé de nós para podermos pôr os cadernos quando vamos a sair.”</p> <p>Expectativas de Aprendizagem e atividades:</p> <p>“Quero aprender a escrever.”</p> <p>“E a ler.”</p> <p>“De aprender coisas novas e de fazer amigos.”</p> <p>Preparação para novas responsabilidades e desafios:</p> <p>Fontes de apoio para a transição:</p>
--	--	---	--

			<p>“Acho que ir com as minhas amigas.”</p> <p>“A mamãe e o papá.”</p>
--	--	--	---

Análise de conteúdo da entrevista da criança 5			
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do entrevistado A sobre o tema “Transição Escolar”			
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação
	<p>Emoções relacionadas com a transição;</p> <p>Expectativas sobre o Primeiro Ciclo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos gerais sobre a mudança; • Emoções no Primeiro Dia de Aula; • Medos e Preocupações. • Comparação com o Primeiro Ciclo; • Expectativas de Aprendizagem e Atividades; 	<p>Sentimentos gerais sobre a mudança:</p> <p>“Estou com vergonha (fazer novos amigos)”</p> <p>“Mas é... ia sentir-me feliz se tivesse um dos dois (amigos) lá.”</p> <p>Emoções no primeiro dia de aulas:</p> <p>“Eu estou nervosa porque eu não sei como é que vai ser. “</p> <p>Medos e preocupações:</p> <p>“Eu tenho medo de gozarem.”</p> <p>“Dos mais velhos...”</p> <p>Comparação com o Primeiro Ciclo:</p>

	Preparação e adaptação à nova fase;	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para Novas Responsabilidades e Desafios. • Fontes de Apoio para a Transição. 	<p>“Eu acho que vai ser diferente do recreio. Porque nós aqui brincamos muito e fazemos atividades. E lá é só estudar e quando toca o sino é que nós vamos para o recreio. “</p> <p>“Sim. É só estudar. Também é só estudar.”</p> <p>Expectativas de Aprendizagem e atividades:</p> <p>“Eu gostava muito de aprender do mar.”</p> <p>“Eu quero aprender do que as baleias comem.”</p> <p>“É fazer ciências.”</p> <p>Preparação para novas responsabilidades e desafios:</p> <p>Fontes de apoio para a transição:</p>
--	-------------------------------------	--	---

Análise de conteúdo da entrevista da criança 6			
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do entrevistado A sobre o tema “Transição Escolar”			
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação
	Emoções relacionadas com a transição;	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos gerais sobre a mudança; 	<p>Sentimentos gerais sobre a mudança:</p> <p>“Um bocadinho nervoso... Porque vou fazer amigos novos”</p>

	<p>Expectativas sobre o Primeiro Ciclo;</p> <p>Preparação e adaptação à nova fase;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emoções no Primeiro Dia de Aula; • Medos e Preocupações. • Comparação com o Primeiro Ciclo; • Expectativas de Aprendizagem e Atividades; • Preparação para Novas Responsabilidades e Desafios. • Fontes de Apoio para a Transição. 	<p>Emoções no primeiro dia de aulas:</p> <p>“não sei responder a essa resposta.”</p> <p>“Hum. Feliz.”</p> <p>Medos e preocupações:</p> <p>“É os meninos mais velhos fazerem-me mal, ou mais novos.</p> <p>“</p> <p>Comparação com o Primeiro Ciclo:</p> <p>“ É que nós temos que estar na sala quietos e aqui na pré, não. Na pré, temos que ir brincar e na escola primária, não. “</p> <p>“Sim, só posso brincar no recreio, mas na sala não. “</p> <p>Expectativas de Aprendizagem e atividades:</p> <p>“É, eu gostava de saber, quando as pessoas vão para... Quando as pessoas morrem quando vão para o céu, o que é que as leva para o céu? “</p> <p>Preparação para novas responsabilidades e desafios:</p> <p>“Também não sei responder a essa pergunta.”</p> <p>Fontes de apoio para a transição:</p>
--	--	---	--

			“A minha mãe e o meu pai.”
--	--	--	----------------------------

Anexo D - Guiões de entrevista para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Tema: Transição Escolar

Problema de Investigação: Perspetivas sobre a transição escolar: (des)continuidades educacionais entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

População-Alvo: Crianças do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico

Natureza da Investigação: Qualitativa

Objetivos Gerais da Entrevista:

- Compreender as perspetivas das crianças sobre a transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo do ensino básico, focando nas suas experiências e sentimentos.
- Identificar as continuidades e discontinuidades que as crianças percebem entre estas duas fases da educação, particularmente em relação à organização do tempo, espaço e gestão do grupo.
- Explorar as emoções, expectativas e desafios que as crianças enfrentam durante este período de transição e como isso afeta a sua aprendizagem e adaptação

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Legitimação da entrevista e Motivação do/a entrevistado/a</p>	<p>Promover/Fomentar um clima de colaboração e de confiança;</p> <p>Informar o/a entrevistado sobre o contexto da investigação e sobre o objetivo da entrevista e valorizar o contributo da mesma.</p> <p>Informar sobre os aspetos éticos, nomeadamente, da garantia da confidencialidade</p>	<p>Informar o/a entrevistado sobre os objetivos do trabalho de projeto e solicitar a colaboração na entrevista;</p> <p>Destacar que a colaboração do/a entrevistado/a é da maior relevância neste estudo;</p> <p>Agradecer ao/à entrevistado/a pela colaboração/contributo e que o seu nome irá constar apenas nos agradecimentos e que a transcrição da entrevista será enviada de modo a evitar distorções e torná-la fidedigna.</p> <p>Comunicar que todas as respostas serão confidenciais e</p>	

		que nunca serão associadas ao/à entrevistado/a.	
<p style="text-align: center;">B Experiência Geral da Escola</p>	<p>Conhecer as perspetivas das crianças sobre a sua experiência no 1.º ano, incluindo expectativas e realidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que estás a achar do 1.º ano? É parecido com o que imaginavas? • Há algo que pensavas que seria diferente na escola? • O que achas das aulas no 1.º ano? Estão a ser como pensavas que iam ser? • Existe algo que desejavas muito aprender no Jardim de Infância e que já aprendeste? • Quais são as partes da rotina escolar que mais gostas e as que menos gostas? 	

<p style="text-align: center;">C Organização do Ambiente Educativo</p>	<p>Analisar como as mudanças na organização do tempo, espaço e gestão de grupo do Jardim de Infância para o 1.º ano influenciam a aprendizagem e a adaptação das crianças ao novo ambiente escolar.</p>	<p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como achas que a rotina diária no 1.º ano é diferente da do Jardim de Infância? Em que aspetos isso te ajuda a aprender melhor? • Quais momentos do dia no 1.º ano te parecem mais produtivos para aprender, comparados com o Jardim de Infância? Poderias dar alguns exemplos? <p>Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • De que forma a organização da sala de 	

		<p>aula no 1.º ano te ajuda a aprender em comparação com o Jardim de Infância?</p> <ul style="list-style-type: none">• Sentes que os espaços na escola, como a sala de aula, o pátio ou a biblioteca, são agradáveis e confortáveis para aprender no 1.º ano? Porquê? É diferente do que sentias no Jardim de Infância?• O que mais gostas de fazer durante o recreio no 1.º ano? A organização dos espaços ajuda-te a divertir-te mais ou a querer brincar de	
--	--	---	--

		<p>maneira diferente do Jardim de Infância?</p> <p>Gestão do Grupo</p> <ul style="list-style-type: none">• Como é que a professora do 1.º ano ajuda a manter a turma organizada e a todos envolvidos nas atividades? Sentes essa abordagem diferente da do Jardim de Infância?• Na tua opinião, todos na sala participam e têm oportunidades de contribuir? Como isso se compara ao que vivias no Jardim de Infância?• Há algo que gostavas que mudasse na forma como	
--	--	--	--

		a turma trabalha junta no 1.º ano? Isso é diferente do que vivias no Jardim de Infância?	
D Adaptação e sentimentos	Conhecer as emoções das crianças em relação à escola e identificar os fatores que contribuem para a sua adaptação ao novo ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Sentes que a escola é um lugar onde te sentes seguro e feliz? Por quê? • Se pudesses dar um conselho a uma criança que vai entrar agora no 1.º ano, qual seria? • O que sentiste no primeiro dia do 1.º ano? Estavas nervoso, contente, ansioso, ou sentiste outra coisa? • Há algo que te ajuda a sentir-te melhor ou mais 	

		à vontade na escola? O que é?	
E Relações e Interações	Compreender como as crianças desenvolvem relações com os colegas e a professora e como essas interações afetam a sua experiência escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi fazer novos amigos? Sentiste que foi fácil ou difícil? • Como é a tua relação com a professora? Achavas que as exigências seriam as mesmas que no Jardim de Infância? • Há momentos em que te sentes mais à vontade para falar com a professora ou com os colegas? Quais são esses momentos? 	-
F	Compreender como os encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma achas que os teus pais ou encarregados 	-

<p>Papel dos Encarregados de Educação</p>	<p>apoiam as crianças durante a transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo do Ensino Básico e durante a sua adaptação ao 1.º ano.</p>	<p>de educação te ajudaram a preparar para a entrada no 1.º ano?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que gostarias que eles soubessem sobre a tua experiência no 1.º ano até agora? • Há algo que os teus pais ou encarregados de educação fazem que te faz sentir mais seguro e confiante na escola? • Como te sentes em relação ao apoio que os teus pais te dão nas tarefas escolares e na adaptação ao 1.º ano? Acreditas que isso te ajuda? • O que gostarias que os teus pais fizessem ou 	
--	---	--	--

		<p>continuassem a fazer para te ajudar a sentir-te adaptado e feliz no 1.º ano?</p>	
<p>G Validação da entrevista</p>	<p>Recolher elementos de carácter complementar.</p>	<p>Solicitar ao/à entrevistado/a que avalie a relevância dos aspetos abordados e os complemente com as suas reflexões, questões e interesses na temática discutida.</p> <p>Solicitar ao/à entrevistado/a que acrescente, o que considere importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente</p>	<p>Só no pré-teste (aferir o guião)</p> <p>Verificar aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o parecer sobre a entrevista - se se sentiu à vontade - se a entrevistadora foi empática - se o vocabulário está adequado - repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos - se sugere alterações - se sugere que se acrescentem questões

			...
--	--	--	-----

Análise de conteúdo da entrevista do Aluno 1			
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do entrevistado A sobre o tema “Transição Escolar”			
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação
Transição Escolar entre o pré-escolar e o primeiro ciclo	<p>Emoções Relacionadas com a Transição;</p> <p>Expectativas sobre o Primeiro Ciclo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos gerais sobre a mudança; • Emoções no Primeiro Dia de Aula; • Medos e Preocupações. • Comparação com o Pré-Escolar; • Expectativas de Aprendizagem e Atividades; 	<p>Sentimentos gerais sobre a mudança:</p> <p>“É muito parecido com o Jardim de infância, porque tem, no jardim de infância tinha muitas brincadeiras, aqui também tem muito espaço.”</p> <p>“Achava que ia ser diferente não pintar os livros, brincar só no recreio e não ir à casa de banho sem pedir.”</p> <p>“Eu queria muito aprender a escrever, a ler e mexer no quadro.”</p> <p>“Eu gosto mais de trabalhar e mais ou menos correr e brincar.”</p>

	Preparação e Adaptação à Nova Fase;	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para Novas Responsabilidades e Desafios. • Fontes de Apoio para a Transição. 	<p>“Sim, mas eu tenho saudades da Amélia e da Natália.”</p> <p>“Eu queria que mudasse as brincadeiras e pintar no livro, eu não gosto e gostava de trabalhar no estudo-meio de português e matemática.”</p> <p>“Fazer amigos foi fácil, porque eu já conhecia o Domingos.”</p> <p>Emoções no primeiro dia de aulas:</p> <p>“Feliz! Porque o meu mano disse que a professora Rosabela era muito chata, mas não era... depois a minha avó disse assim, “ela é muito querida”.”</p> <p>Medos e preocupações:</p> <p>Comparação com o pré-escolar:</p> <p>“Eu antes aprendia melhor da parte da manhã... Agora sinto que aprendo melhor da parte da tarde porque é mais divertido, eu gosto muito de ler e dá mais leituras.”</p> <p>“(As mesas) são muito redondas e grandes”</p>
--	-------------------------------------	--	---

			<p>“Quando era no jardim de infância não havia biblioteca.”</p> <p>“Um espaço confortável no tapete, porque tinha almofadas.”</p> <p>“Não havia livros portugueses, nem matemática, nem estudo-meio.”</p> <p>“Ela (a professora) está sempre a ralhar”</p> <p>Expectativas de aprendizagem e atividades:</p> <p>“Eu queria muito aprender a escrever, a ler e mexer no quadro.”</p> <p>Preparação para novas responsabilidades e desafios:</p> <p>“Ela comprou-me coisas quando eu não estava cá. “</p> <p>“Sim, gosto de receber material escolar!”</p> <p>“Ela dizia para eu me portar bem.”</p> <p>“Eu gostava que ela comprava livros para trabalhar.”</p>
--	--	--	--

			<p>Fontes de apoio para a transição:</p> <p>“Só foi a minha mãe.”</p> <p>“Sim, mas eu nunca não faço em casa (trabalhos de casa). Só faço algumas coisas que a Joana não sabe.”</p> <p>“Eu gosto dela (professora)”</p> <p>“Eu gosto de ficar lá na sala sozinha a conversar com ela (professora) sem ninguém.”</p>
--	--	--	--

Análise de conteúdo da entrevista Aluno 2			
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do entrevistado A sobre o tema “Transição Escolar”			
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação
Transição Escolar entre o		<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos gerais sobre a mudança; 	Sentimentos gerais sobre a mudança:

<p>pré-escolar e o primeiro ciclo</p>	<p>Emoções Relacionadas com a Transição;</p> <p>Expectativas sobre o Primeiro Ciclo;</p> <p>Preparação e Adaptação à Nova Fase;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emoções no Primeiro Dia de Aula; • Medos e Preocupações. • Comparação com o Pré-Escolar; • Expectativas de Aprendizagem e Atividades; • Preparação para Novas Responsabilidades e Desafios. • Fontes de Apoio para a Transição. 	<p>“Sim é parecido com o que eu imaginava (primeiro ciclo)”</p> <p>“Sim, estou a gostar.”</p> <p>“Eu pensava que iam ser fáceis (as aulas) só que depois foi começando a dificultar.”</p> <p>“Os que eu gosto mais é de comer, lancha ou almoçar e também de brincar com os amigos.”</p> <p>“onde eu aprendo melhor é na sala de aula.”</p> <p>“Eu gostaria que ficassem em silêncio e a obedecer as coisas que a professora diz.”</p> <p>“foi difícil fazer amigos novos por causa que outros amigos entravam e depois não conheciam o nome, por isso foi difícil conseguir amigos.”</p> <p>“É maior (a exigência) “</p> <p>“Sim. Ainda bem que eu estou nesta escola, que aqui nesta escola aprendo mais.”</p> <p>Emoções no primeiro dia de aulas:</p>
---------------------------------------	---	--	--

			<p>“Eu estava nervoso porque não tinha amigos. E quando eu cheguei à escola eu fiquei só a abraçar a mãe.”</p> <p>“Eu tinha vergonha.”</p> <p>Medos e preocupações:</p> <p>“Por causa que os auxiliares nos estão a proteger e também a professora nos está a proteger. Todos os que estão nesta escola estão a proteger os mais pequenos, porque os meninos grandes podem fazer-nos mal. “</p> <p>“Quando eu tenho a vergonha aqui do meu corpo, eu consigo ir lá e falar.”</p> <p>Comparação com o pré-escolar:</p> <p>“Acho que no jardim de infância eu não tinha auxiliares. Só tinha as professoras a ver e aqui tem auxiliares. Eu acho diferente isso ... Porque se tivesse auxiliares no jardim de infância, as professoras não era preciso estarem a ver e ficavam a descansar.”</p>
--	--	--	--

			<p>“Sim, brincava mais. Só que na hora do intervalo, da escola o intervalo passa mais rápido e na pré não passa muito rápido como este.”</p> <p>“No jardim de infância, tinha mais espaço e as mesas eram redondas.”</p> <p>“Ah, sim, participavam só que antes de pensarem.”</p> <p>Expectativas de aprendizagem e atividades:</p> <p>“Eu queria aprender tudo ... queria aprender a ler e a escrever”</p> <p>“Aprendemos a escrever, a desenhar e aprendemos mais coisas. Aprendemos a ler.</p> <p>Quando eu estiver no segundo ano, já sei ler.”</p> <p>Preparação para novas responsabilidades e desafios:</p> <p>“Ela diz que nós agora temos que trabalhar todos juntos, que este trabalho é um trabalho que nós temos que fazer juntos.”</p>
--	--	--	---

			<p>“Eles me compravam as coisas para me preparar, compravam as coisas que eu precisava para a escola.”</p> <p>“Ficava (entusiasmado) porque eu pensava que aquilo era para a jardim de infância, só que depois, quando eles me disseram que era para a escola primária, eu ficava cheio de vergonha.”</p> <p>Fontes de apoio para a transição:</p> <p>“Por causa que os auxiliares nos estão a proteger e também a professora nos está a proteger.”</p> <p>“Não, porque se eles me batessem eu dizia logo à auxiliar.”</p> <p>“A minha mãe e o meu pai dão-me sempre muito apoio.”</p>
--	--	--	---

Análise de conteúdo da entrevista do Aluno 3			
Conclusão: Análise de conteúdo das respostas do entrevistado A sobre o tema “Transição Escolar”			
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Significação
Transição Escolar entre o pré-escolar e o primeiro ciclo	<p>Emoções relacionadas com a transição;</p> <p>Expectativas sobre o Primeiro Ciclo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos gerais sobre a mudança; • Emoções no Primeiro Dia de Aula; • Medos e Preocupações. • Comparação com o Pré-Escolar; • Expectativas de Aprendizagem e Atividades; 	<p>Sentimentos gerais sobre a mudança:</p> <p>“Muito giro, porque eu gosto muito da minha professora, gosto muito da sala, porque os colegas são muito fantásticos e palhações.”</p> <p>“Em vez de gostar, eu amo (as aulas)”</p> <p>“Sim, porque é a minha escola favorita. Ainda por cima, eu posso ir com a Dona São, porque eu nunca tive uma amiga que chamasse Dona São e adulta.”</p> <p>“Eu gostava que as mesas mudassem para um quadrado.”</p> <p>“Não tenhas medo porque o primeiro ano vai ser fixe.”</p> <p>Emoções no primeiro dia de aulas:</p>

	<p>Preparação e adaptação à nova Fase;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para Novas Responsabilidades e Desafios. • Fontes de Apoio para a Transição. 	<p>“Um pouquinho ansiosa porque eu tive vergonha.”</p> <p>Medos e preocupações:</p> <p>“As menos que eu gosto é que me empurrem, batam, me mordam e deem murros a mim.”</p> <p>“Fico triste e depois digo ao Ivo (quando batem)”</p> <p>“Porque eu tive um pouquinho de vergonha de ir e se todos riam de mim.”</p> <p>Comparação com o pré-escolar:</p> <p>“Eu imaginava que tem uma sala de aulas, é a mesma coisa, as mesas. E tem a mesma coisa com o par da mesa.”</p> <p>“Eu achava que tinha um parque com escorrega, com baloiço, porque eu gosto muito de andar dos baloiços.”</p> <p>“O meu ano tem um pouquinho de diferença do jardim de infância, porque no jardim de infância tinha um tapete de legos e depois tinha a minha professora que se chama Julieta.”</p>
--	--	--	---

			<p>“brincava na casinha de bonecas”</p> <p>“Aqui é mais exigente.”</p> <p>Expectativas de aprendizagem e atividades:</p> <p>“eu queria aprender a ler um pouco.”</p> <p>“E a escrever”</p> <p>“Eu gostava de treinar mais para aprender.”</p> <p>Preparação para novas responsabilidades e desafios:</p> <p>“Pois é, mas... Mas... Se eu me porto bem um pouco, a professora não ralha. Mas se eu me porto um pouquinho mais mal ... A professora põe o nome no quadro.”</p> <p>“Porque a minha mãe contou-me tudo do primeiro ano dela.”</p> <p>Fontes de apoio para a transição:</p> <p>“Eu acho, porque eu gosto muito da professora e a professora me ensina.”</p>
--	--	--	---

			<p>“Porque eu estou com o Ivo. O Ivo é meu amigo e conhece a minha mãe, o meu pai e a minha irmã.”</p> <p>“Sim ela (professora) faz com que me sinta à vontade.”</p> <p>“Eu gostaria que soubessem tudo porque o meu pai e a minha mãe sabem tudo e só quero que ela conte.”</p> <p>“Os meus pais ao invés de estar aqui na escola ao meu lado na realidade, eles sempre estão comigo invisíveis, sempre estão no meu coraçãozinho.”</p>
--	--	--	--

Anexo E – 4 Fases de Cunningham (2016)

Processo Transformativo do Como ao Quem			
Fases:	Creche	Pré-escolar	1.º ciclo
Fase 1 – Como eu sou	<p>Enquanto futuro educadora considero-me uma pessoa atenta, dedicada e sensível às necessidades individuais de cada criança. Sou uma pessoa preocupada e com o bem-estar físico e emocional dos bebés, observando qualquer sinal de alerta. Valorizo e respeito muito o ritmo de cada criança e empenho-me a criar um ambiente seguro, acolhedor e confortável. Paralelamente acredito na importância de envolver as famílias no percurso educativo, reconhecendo-a como</p>	<p>Enquanto educadora em jardim de infância, considero-me compreensiva, empática e atenta às necessidades das crianças. Gosto de promover a liberdade de exploração e valorizo o contacto com o meio envolvente e com o espaço exterior. Acredito que as crianças devem crescer brincando, errando e aprendendo, sendo o brincar um direito fundamental nesta fase. Paralelamente, atribuo grande importância à relação com as famílias, defendendo uma parceria próxima e colaborativa, essencial para o</p>	<p>Vejo-me como uma futura professora inovadora, compreensiva e atenta às especificidades de cada aluno. Gosto de explorar diferentes metodologias de ensino, recorrendo a diversas plataformas e estratégias pedagógicas que tornem as aprendizagens mais significativas e motivadoras. Acredito na importância de conhecer verdadeiramente cada criança, as suas necessidades, os seus interesses e o seu contexto familiar, para melhor adaptar a minha prática e apoiar o seu percurso. Valorizo a criação de relações de</p>

	<p>parceria essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Tendo em conta que são seres muito vulneráveis sou uma educadora preocupada em estabelecer vínculos afetivos com os bebés.</p>	<p>sucesso do processo educativo.</p>	<p>proximidade e confiança, procurando dar-me a conhecer enquanto pessoa e profissional, para que os alunos sintam que têm em mim uma referência segura ao longo da sua jornada escolar.</p>
<p>Fase 2 – Como eu Ajo</p>	<p>Na minha prática, procuro inovar e criar experiências motoras e sensoriais que estimulem o desenvolvimento global das crianças, sempre respeitando os seus tempos e limites. A minha prática prende-se por uma escuta atenta, pela observação constante e pelo cuidado nas interações. Dou grande importância ao</p>	<p>Na minha prática, promovo a autonomia das crianças através de propostas que respeitam os seus interesses, dando-lhes tempo e espaço para brincar e explorar. Introduzo conteúdos de forma leve e dinâmica, utilizando o jogo como ferramenta de aprendizagem. Ao mesmo tempo, envolvo as famílias em diversas iniciativas e atividades, promovendo</p>	<p>Na prática pedagógica, esforço-me por ser uma profissional flexível e empática, mas também exigente comigo mesma. Reflito continuamente sobre as minhas ações, procurando identificar aspetos a melhorar e aperfeiçoar. Coloco o aluno no centro da aprendizagem, promovendo metodologias participativas que valorizam as suas opiniões, experiências e formas de aprender. Dou grande</p>

	envolvimento da família, promovendo momentos e atividades que incentivem a partilha e a colaboração entre escola e família.	momentos de partilha entre escola e casa, de modo a criar uma rede de apoio e entreajuda que beneficia toda a comunidade educativa.	importância à escuta ativa, ao diálogo e à construção de um ambiente de sala de aula inclusivo e respeitador, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de evoluir ao seu próprio ritmo. Procuro inovar nos recursos e nas abordagens, acreditando que o ensino pode – e deve – ser adaptado à diversidade da sala.
Fase 3 – Quem quero ser	Quero ser uma educadora cada vez mais consciente da importância de criar pontes entre o que acontece na creche e o contexto familiar. Pretendo desenvolver práticas que incluam ativamente os pais e encarregados de educação na vida do grupo, contribuindo para uma dinâmica de entreajuda e	Quero consolidar o meu papel enquanto educadora que valoriza o brincar e a liberdade com intencionalidade pedagógica. Desejo, também, aprofundar estratégias que permitam uma maior integração da família na dinâmica do grupo, criando oportunidades para a participação ativa dos pais no dia a dia educativo. Quero ser	Quero ser uma professora que faz a diferença na vida dos seus alunos. Uma profissional que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que os transforma em experiências significativas. Aspiro ser alguém que acompanha cada criança de forma individualizada, que reconhece as suas potencialidades e que lhe dá voz no processo educativo. Quero

	<p>partilha de responsabilidades. Desejo continuar a crescer como profissional, aprofundando o meu conhecimento e fortalecendo o meu papel enquanto mediadora entre a criança, a família e a instituição.</p>	<p>uma facilitadora de ligações fortes entre a criança, a escola e a família, reconhecendo o valor de cada contexto na construção da identidade e das aprendizagens da criança.</p>	<p>desenvolver uma prática baseada na escuta, na empatia e na inovação, capaz de responder aos desafios atuais da educação com criatividade, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Desejo, ainda, ser uma professora que cultiva uma relação próxima com as famílias, promovendo uma parceria contínua entre escola e casa, contribuindo para o sucesso e o bem-estar dos alunos.</p>
<p>Fase 4 – Quem eu sou</p>	<p>Sou uma educadora que acredita que educar implica cuidar, escutar, respeitar e também colaborar. Acredito no poder da relação entre escola e família como suporte essencial para o desenvolvimento saudável da criança. Vejo-me como uma facilitadora de</p>	<p>Sou uma educadora que educa com afeto, escuta e intencionalidade. Promovo o brincar livre, a aprendizagem com sentido e a ligação com o exterior. Acredito que o contexto educativo se torna mais rico e completo quando existe uma verdadeira cooperação entre escola e</p>	<p>Sou uma futura professora em construção, comprometida com uma prática reflexiva, inovadora e centrada no aluno. Sou alguém que valoriza a autonomia, a participação e o afeto nas relações educativas. Entendo que ensinar é também aprender: sobre os outros, sobre mim mesma e sobre o mundo</p>

	<p>experiências significativas e afetivas, tanto no seio do grupo como na relação com os contextos familiares. Sou uma profissional comprometida com a construção de uma creche que valoriza cada bebé e a sua história, integrando as famílias como parte ativa no processo educativo.</p>	<p>família. Sou, por isso, uma profissional que trabalha para criar pontes, envolver as famílias e construir, em conjunto, uma educação que respeite, valorize e prepare a criança para os desafios do futuro.</p>	<p>em constante mudança. Sou uma profissional que quer marcar positivamente o percurso dos seus alunos, ajudando-os a crescer com confiança, espírito crítico e vontade de aprender. E sou, acima de tudo, uma pessoa que acredita no poder transformador da educação e no papel fundamental que cada professor pode ter na vida de uma criança.</p>
<p>O que foi observado no contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A transição era marcada pelo afeto, através da presença constante e procura das necessidades do bebé; • A educadora procurava constantemente desenvolver a 	<ul style="list-style-type: none"> • A educadora promovia a liberdade de exploração e o contacto com o exterior e com o meio envolvente; • A educadora incentivava a autonomia das crianças através de propostas que 	<p>1.º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora utilizava a “manta da conversa” como estratégia de acolhimento e escuta ativa. Nesse momento, cada criança trazia uma almofada de casa, criando um ambiente aconchegante e propício à partilha.

	<p>motricidade fina e grossa das crianças, respeitando sempre o ritmo de cada um, através da criação de experiências motoras e sensoriais que estimulem o desenvolvimento global;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A educadora procurava realizar atividades colaborativas com as famílias de modo que estes se sentissem incluídos no contexto educativo, • Respeitava os tempos e 	<p>respeitam os seus interesses (as crianças eram livres para escolher o que queriam fazer);</p> <ul style="list-style-type: none"> • A educadora permitia que as crianças trouxessem objetos de casa que lhes transmitam conforto (ex: fralda de pano) para facilitar a transição das crianças mais novas; • Era realizada uma preparação das crianças mais velhas para a transição para o 1.ºCEB, através da familiarização de conteúdos básicos (somas, números, divisão silábica) e 	<p>3º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a integração de novos alunos através do acolhimento espontâneo do grupo; • Incentivava o acolhimento de novas crianças, criando um ambiente em que cada aluno se sentisse valorizado e capaz de evoluir ao seu próprio ritmo.
--	---	---	---

	<p>necessidades individuais de descanso e alimentação, não forçando as crianças a comer e permitindo que descansassem mais tempo, sempre que necessário</p> <ul style="list-style-type: none">• A educadora fazia questão de partilhar todos os momentos significativos dos bebés com as famílias por WhatsApp.	<p>regras de comportamento escolar;</p> <ul style="list-style-type: none">• Era muito fomentada a brincadeira livre;• Promovia atividades conjuntas com o lar de idosos, proporcionando às crianças contacto com outras gerações e valorizando o papel dos mais velhos.	
--	---	--	--

Anexo F - Recado de confidencialidade de entrevista

Declaração de Consentimento

Exmo/a. Encarregado/a de Educação,

Sou a Ana Luísa Ramos Sá Pessoa, 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 Investigação, a apresentar para a obtenção do grau de Mestre, e que contempla uma componente de investigação, optei pela escolha do tema "Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico".

Com o objetivo de compreender como é que as crianças do Jardim de Infância e do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico encaram o processo de transição escolar, pretendo realizar entrevistas individuais, no contexto educativo. As entrevistas serão gravadas através de áudio. As gravações serão eliminadas após a conclusão do Relatório de Investigação.

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 contactar: **Email institucional:** 200200238@ese.ipsantarem.pt.

Grata pela atenção,

Autorização

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.

Assinatura:

Data: _____ de _____ de 2025.

Anexo G – Questionário realizado aos Encarregados de Educação de Jardim de Infância

Transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Investigador Responsável: Ana Luísa Pessoa **Instituição:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. **Contacto:** 915064024

Introdução:

Estou a realizar um estudo no âmbito da minha tese de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo é compreender melhor a transição entre o jardim de infância e o 1.º CEB.

Objetivos do Estudo:

Este questionário visa recolher opiniões e experiências sobre a transição entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico junto de encarregados/as de educação.

Procedimentos:

- O questionário será preenchido online e demorará cerca de 10-15 minutos.
- As perguntas abordam a sua experiência e opinião sobre a transição educativa.

Participação Voluntária:

A sua participação é voluntária. Pode optar por não responder a qualquer pergunta ou desistir do questionário a qualquer momento, sem qualquer penalização.

Confidencialidade:

As suas respostas serão anónimas e confidenciais. Os dados serão utilizados apenas para fins académicos e apresentados de forma agregada.

Declaração de Consentimento *

- Aceito participar no estudo.
- Não aceito participar no estudo

O ano letivo está a acabar e, por isso, está a aproximar-se o momento em que o seu educando irá transitar do Jardim de Infância para o 1º ano. Quais são as atitudes/comportamentos que melhor ilustram o seu educando relativamente a esta transição?

Your answer

Como se sente face à entrada do seu educando na escola?

Your answer

Que tipo de conversas tem com o seu educando sobre a mudança para o primeiro ciclo?

Your answer

Como pensa apoiar emocionalmente o seu educando durante este período de transição?

Your answer

Conversa com a educadora de infância sobre as competências e áreas de desenvolvimento que o seu educando precisa de fortalecer antes de entrar no primeiro ciclo? Como está a colaborar com ela nesse processo?

Your answer

Na sua opinião, frequentar o Jardim de Infância pode ser uma boa estratégia para uma boa adaptação à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Your answer

Há mais alguma coisa que gostaria de partilhar sobre a transição entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Sinta-se à vontade para adicionar quaisquer comentários, sugestões ou experiências que considere relevantes.

Your answer

Anexo H – Questionário realizado aos Encarregados de Educação de 1.º Ciclo do Ensino Básico

2. Transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Investigador Responsável: Ana Luísa Pessoa **Instituição:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. **Contacto:** 915064024

Introdução:

Estou a realizar um estudo no âmbito da minha tese de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo é compreender melhor a transição entre o jardim de infância e o 1.º CEB.

Objetivos do Estudo:

Este questionário visa recolher opiniões e experiências sobre a transição entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico junto de encarregados/as de educação.

Procedimentos:

- O questionário será preenchido online e demorará cerca de 10-15 minutos.
- As perguntas abordam a sua experiência e opinião sobre a transição educativa.

Participação Voluntária:

A sua participação é voluntária. Pode optar por não responder a qualquer pergunta ou desistir do questionário a qualquer momento, sem qualquer penalização.

Confidencialidade:

As suas respostas serão anónimas e confidenciais. Os dados serão utilizados apenas para fins académicos e apresentados de forma agregada.

Consentimento:

Ao clicar em "Aceito" e prosseguir com o questionário, está a dar o seu consentimento para participar neste estudo.

Declaração de Consentimento *

- Aceito participar no estudo
- Não aceito participar no estudo

Agora que o seu educando começou o 1º ano, quais as atitudes ou comportamentos que tem notado que refletem esta nova fase?

Your answer

De que forma apoia emocionalmente o seu educando nesta nova etapa?

Your answer

Como se sente em relação ao início da escolaridade do seu educando?

Your answer

Que tipo de conversas tem tido com o seu educando sobre a experiência de estar no 1º ciclo?

Your answer

De que forma apoia emocionalmente o seu educando nesta nova etapa?

Your answer

Costuma realizar as tarefas escolares com o seu educando?

Your answer

Conversou com a educadora de infância sobre as competências que o seu educando precisava de fortalecer antes de entrar no 1º ciclo? Como está a colaborar nesse processo?

Your answer

Na sua opinião, como é que a experiência no Jardim de Infância ajudou o seu educando na adaptação ao 1º Ciclo do Ensino Básico?

Your answer

Existe algo mais que gostaria de partilhar sobre a transição para o 1º ano? Sinta-se à vontade para adicionar comentários, sugestões ou experiências que considere relevantes.

Your answer
