

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

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

Carolina Isabel Ferreira Gregório

Orientadora:

Maria João Cardona

2018, maio

“Crianças e jardins – como se parecem! Nos dois a vida aparece exuberante, alegre e mansa. Alguns não gostaram do nome “jardim”. Acharam que o ensino dos saberes é coisa séria, não é brinquedo, não é coisa de criança; ensinam-se os saberes às crianças precisamente para que elas deixem de ser crianças e se tornem adultos produtivos. Jardim não é espaço produtivo. Produtivas são as hortas. Assim tratam de fazer com que o nome “jardim-de-infância” tivesse vida curta – como uma bolha de sabão. Logo as crianças saem do jardim e entram para a escola de verdade que não jardim. Se fosse, se chamaria jardim. Se não se chama jardim, é porque não é. Que coisa é essa escola que não é jardim, eu não sei direito.” (Alves, 2001, *cít.* Serra, 2004, p. 17)

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria João Cardona, um eterno agradecimento pela orientação, disponibilidade e palavras de incentivo à realização deste trabalho. Muito obrigada.

À minha família pelo apoio incondicional que me deu, em particular ao meu filho, Lucas, pela força que me transmitiu para terminar esta etapa tão importante da minha vida. Muito obrigada.

Às minhas grandes amigas e companheiras de vida, Patrícia Valente e Ana Matias, pelo espírito de união e cooperação permanentes. Muito obrigada.

Aos Pais/Encarregados de Educação pela sua colaboração e interesse, em participar nesta investigação. Muito obrigada.

Aos alunos participantes, pela sua inestimável ajuda neste estudo. Muito obrigada.

Aos docentes entrevistados, pela disponibilidade para a realização deste estudo, concedendo-me algum do seu precioso tempo. Muito obrigada.

A todos os que estiveram presentes em cada etapa desta caminhada. Muito obrigada e bem hajam!

Resumo

A transição entre ciclos de ensino é descrita pela literatura como um acontecimento de vida que pode ser problemático e desencadear situações de tensão e de fragilidade nas crianças e nas suas famílias. Assim, a adaptação da criança aos novos problemas e desafios vai depender em grande medida das experiências precedentes, assim como da qualidade das experiências vividas na escola de acolhimento. Por isso, professores e pais/encarregados de educação concordam que os momentos de transição devem ser muito bem pensados, de modo a realizarem-se de forma harmoniosa (Bento, 2007).

Este relatório final está organizado em três partes: na primeira é feita uma síntese dos diferentes estágios realizados, onde são descritos os vários contextos e experiências vividas, sendo também realizada uma autoavaliação do percurso de aprendizagem; na segunda parte é apresentado uma pesquisa que emergiu de questões vivenciadas nos estágios, onde se analisou o processo de transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; por fim, na terceira e última parte são descritas algumas considerações finais referentes a toda esta experiência.

Como referido anteriormente, a presente investigação teve como propósito conhecer a problemática do processo de transição das crianças entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, num centro escolar, percecionada pelas crianças, respetivos pais/encarregados de educação e docentes. Para o efeito, a pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso e, por isso, recorreu-se à realização de entrevistas às crianças e docentes de ambos os ciclos de ensino e à aplicação do inquérito por questionário aos respetivos pais/ encarregados de educação. Apontou-se para uma metodologia que, apesar de ter contado com indicadores quantitativos, assumiu forte preocupação interpretativa, com o intuito de atingir uma maior profundidade de análise dos processos de pensamento e de ação dos intervenientes na transição escolar.

Dos resultados obtidos foi possível inferir que a transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico era preparada no interior de cada ciclo de ensino e que as crianças se sentiam, na generalidade, confiantes e preparadas. Esta evidência é também confirmada pelos pais e pelos docentes. No entanto, apesar dos docentes reconhecerem que a articulação entre ciclos de ensino promove uma maior continuidade e proporciona uma melhor adaptação, verifica-se que ainda há trabalho a fazer para um melhor desenvolvimento das práticas de articulação que na generalidade são promovidas entre a educação pré-escolar e a escola.

Palavras-chave: Transição escolar, adaptação, articulação, estratégias.

Abstract

The transition between school cycles is described by literature as a life event that can be problematic and create several situations of tension and fragility for the children and in their families.

Because of this the adaptation of the child to new problems and challenges will depend, greatly, on previous experiences, as well as the quality of experiences they had in their previous school. Because of this, teachers and parents/guardians agree that transition moments should be well thought out, so that they can be executed harmoniously. (Bento, 2007)

This final report is organized in three parts: in the first part, it is made a synthesis of the different internships attended, where are described several contexts and experiences, as well as a self-valuation of the learning experience; in the second part, a study is presented that emerged from questions experience in the internships. Internships that were in schools that the transition process between Pre-School education and 1st cycle education occurred; finally, in the third and last part, the last considerations referent the whole experience are described.

As previously stated, the present study has the purpose to understand the problematic of the transition of schools between children of Pre-school education to the 1st cycle of education, experience by the children, as well as the respective parents/guardians and teachers. To this effect, a research was made based on a case study and, for this reason, several interviews to the children and teachers of both 1st cycle and pre-school were made, as well as a questionnaire to the respective parents/guardians. The methodology aimed, even though it had several quantitative indicators, at a more interpretative approach, with the objective of a deeper analysis of the thought processes and the respective actions of the participants of the school transitions.

With the collected results we could conclude that the transition between pre-school education and the 1st cycle are prepared by the actual schools and the children usually felt confident and prepared. This feeling was also shared between the parents and teachers. Despite that, the teachers recognized that articulation between the different school cycles provides better continuity and makes a better adaptation available there is still a great deal of work to be done for a better development of the articulation practices that are, in general, promoted between the pre-school and the regular schooling.

Key-words: School transition, adaptation, articulation, strategies

Índice Geral

Introdução.....	1
Parte I – Os Estágios realizados	
1. Descrição dos contextos	
1.1. Creche.....	4
1.2. Jardim de Infância.....	14
1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
2. Auto avaliação do percurso de aprendizagem.....	29
Parte II – Trabalho pesquisa	
1. Objetivos do estudo.....	34
2. Fundamentação teórica	
2.1 Transição entre a educação pré-escolar e a escola.....	36
2.2 A transição: diferentes olhares sobre a mesma problemática.....	42
2.3. Estratégias facilitadoras de transição entre ciclos de ensino.....	45
3. Opções metodológicas.....	47
4. Contexto estudado e participantes no estudo	
4.1 Caracterização do grupo de crianças da educação pré-escolar.....	59
4.2 Caracterização do grupo de crianças do 1.º CEB.....	59
4.3 Caracterização dos pais/Encarregados de Educação.....	60
4.4 Caracterização dos docentes e da escola.....	61
5. Apresentação e análise dos dados.....	61
Parte III- Apontamentos finais	
1. Reflexão final.....	74
2. Considerações Finais.....	78
Referências bibliográficas.....	79
Anexos.....	88

Índice de Anexos

Anexo I – Exemplo de planificação semanal

Anexo II – Exemplo de planificação diária

Anexo III – Teia orientadora do projeto “De que precisamos para crescer”

Anexo IV – Áreas de conteúdo do jardim-de-infância

Anexo V – Crachá “Brigada da horta pedagógica”

Anexo VI – Questionários dirigidos aos Encarregados de Educação

Anexo VII – Transcrição integral das entrevistas realizadas aos docentes

Anexo VIII – Transcrição integral das entrevistas realizadas às crianças

Índice de Quadros

Quadro 1. Síntese da rotina diária das crianças no jardim-de-infância.....	16
Quadro 2. Guião da entrevista à professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
Quadro 3. Guião da entrevista à educadora de infância.....	55
Quadro 4. Guião da entrevista das crianças do último ano de Pré-Escolar.....	57
Quadro 5. Guião da entrevista das crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	57
Quadro 6. Síntese acerca das entrevistas das crianças.....	62
Quadro 7. Síntese acerca das entrevistas das docentes.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1. Atitude dos Pais/Encarregados de Educação das crianças do jardim-de-infância face à transição do ciclo de ensino e à mudança de escola dos seus educandos.....65

Tabela 2. Perceção dos pais/ encarregados de educação sobre a reacção dos seus educandos acerca da entrada na escola do 1.º CEB.....67

Tabela 3. Perceção dos Pais/Encarregados de Educação sobre a preparação efetuada pelo JI para a transição para o 1.º CEB.....68

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Frequência no pré-escolar.....	60
Gráfico 2. Frequência no ATL.....	60
Gráfico 3. Percepção dos Pais/Encarregados de Educação se, eventualmente, não existir ligação/articulação entre o Pré-escolar e o 1.º CEB ciclos.....	69

Índice de Figuras

Figura 1. Atividades físico-motora.....	10
Figura 2. Atividade de exploração de texturas e sabores.....	10
Figura 3. Atividade da cortina mágica	11
Figura 4. Atividade da apanha da azeitona	20
Figura 5. Atividade da pintura em tela.....	20
Figura 6. Atividade de pintura ao ar livre.....	20
Figura 7. Atividade de cultivo de legumes.....	26
Figura 8. Atividades relacionadas com a horta pedagógica.....	27

Lista de Abreviaturas

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB: Ciclo do Ensino Básico

IPSS: Instituição particular de solidariedade social

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PT: Projeto de Turma

RI: Regulamento Interno

Introdução

Vários investigadores têm considerado o tema das transições entre ciclos de ensino como um tema importante no processo de desenvolvimento das crianças. Efetivamente, “as transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos” (Abrantes, 2005, p. 25).

Recentemente, tanto em Portugal como internacionalmente, temos vindo a observar várias investigações nesta área, desde a educação pré-escolar aos níveis mais elevados do ensino superior. Das abordagens desenvolvidas emerge uma grande diversidade de problemáticas, entre as quais se destacam o desenvolvimento harmonioso das crianças, o insucesso e abandono escolares, as desigualdades sociais (de classe e de género) que marcam as trajetórias dos indivíduos, a relação entre políticas educativas e realidades da educação, as articulações entre diploma escolar e situação profissional, o desemprego dos jovens recém-saídos do sistema educativo, a passagem de jovem a adulto, entre outras. Estes estudos e pesquisas que vão sendo apresentadas reforçam a visibilidade da complexidade do fenómeno e são um contributo valioso para a problematização e reflexão acerca desta temática das transições educativas.

Os estudos publicados são também heterogéneos, revelando diferentes formações disciplinares (Psicologia, Ciências da Educação, Sociologia, Economia), e uma multiplicidade de referências concetuais, teóricas e metodológicas. As discussões e resultados trazidos pelas pesquisas apresentadas reforçam a visibilidade da complexidade do fenómeno e são um contributo valioso para a problematização e explicitação de percursos de pesquisa sobre a temática das transições educativas.

Focando a questão da transição entre ciclos, esta é abordada pela OCDE como crucial. Os primeiros trabalhos internacionais que abordam esta temática datam de 1975 e 1977, por iniciativa do Conselho da Europa e, segundo a análise de Teresa Vasconcelos, estes explicam a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da Educação Pré-escolar e o 1.º ano do Ensino Básico com maior flexibilidade, com vista a facilitar esta transição.

Ao longo de várias leituras foi possível compreender que não é fácil encontrar uma definição de articulação curricular. No entanto, segundo uma metáfora descrita por Serra (2004), o sistema educativo pode ser entendido como “uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina”. Neste sentido, “articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004). Posto isto, poderemos compreender através desta analogia

que a articulação curricular está ligada às práticas promovidas pelos docentes e não a mecanismos teóricos preestabelecidos.

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, visa, então, desenvolver a problemática da transição entre estes ciclos de ensino, pois considero tratar-se de um tema atual e pertinente. A motivação para este estudo prende-se com a perceção da grande complexidade de que se reveste nesta etapa da transição das crianças. Por isso, tornava-se fundamental equacionar até que ponto o tema da transição influenciava a vida das crianças e das suas famílias. Pretendeu-se estudar e compreender as várias perceções dos principais atores: crianças, famílias e docentes/escolas.

Tal como referido anteriormente, considero que seja uma temática bastante interessante para todos os docentes, no sentido em que é crucial compreender as dinâmicas e características de cada ciclo para que se promova a continuidade escolar. Para além do referido considero que é uma temática que para aqueles que, como eu, pretendem atingir uma dupla formação, educador e professor, pode favorecer a futura prática pedagógica. É ainda de referir que a escolha do tema também surgiu a partir da passagem dos vários contextos educativos, onde observei as suas principais diferenças e o que isso implicava ao nível da passagem para o ciclo seguinte para os vários intervenientes educativos, mas acima de tudo para as crianças. Para além disso, durante este período, não verifiquei o trabalho cooperativo entre docentes que expectava enquanto aluna e, sem margem para dúvidas, “a necessidade de refletir e estudar a forma como se processa a transição entre a pré-escola e a escola é uma prioridade para que se processe sem problemas a adaptação da criança a um novo contexto educativo em que vai ser confrontada com novas experiências e desafios” (Cardona, 2014, p. 313).

Este relatório encontra-se organizado em três partes onde estão desenvolvidas as etapas fundamentais para a realização do presente estudo. A primeira parte incide sobre a apresentação dos estágios, realizados em conjunto com um par pedagógico, ou seja, uma colega que partilhei os vários momentos de intervenção. Nesta parte será realizada uma breve descrição dos contextos referidos (creche, jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico), bem como se encontrará uma reflexão de autoavaliação dos percursos de aprendizagem, onde foram refletidos os pontos fortes e algumas fragilidades que decorreram durante estes períodos de aprendizagem.

A segunda parte apresenta a investigação propriamente dita e, desta forma, estrutura-se em torno de cinco pontos principais. No primeiro estão patenteados os objetivos do estudo e as principais motivações para a realização deste trabalho; no segundo ponto foi efetuada uma revisão da literatura onde foram abordadas questões

como a transição entre a educação pré-escolar e a escola, os diferentes olhares sobre a mesma problemática e as estratégias facilitadoras de transição; no terceiro e quarto ponto são abordadas as opções metodológicas utilizadas, a caracterização do contexto e participantes no estudo, que aproveito para referir que a amostra será composta por um reduzido número de unidades mas, que, na minha perspetiva, cumprem e respondem, aos objetivos por mim propostos; e, por fim, no quinto ponto são apresentados e analisados os resultados.

A terceira e última parte termina com as reflexões finais, referências bibliográficas e legislativas e anexos que considere importante incluir para melhor se compreender a investigação realizada.

Parte I

1. Descrição dos contextos¹

1.1 Creche

No momento de intervenção em Creche estive integrada numa sala de crianças com um ano de idade, situado em Santarém. É importante referir que este estabelecimento integrava-se num Centro Social Interparoquial, designada por IPSS, ou seja, uma instituição de carácter religioso, de solidariedade social, sem fins lucrativos. É importante referir que as IPSS, são, segundo o *site* da Segurança Social, “instituições constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico”.

Segundo a página deste Centro Social,

“a creche é uma resposta alternativa, de qualidade social e pedagógica, para a área da primeira infância. Esta, constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades. O Centro Interparoquial de Santarém possui, atualmente, três creches, todas na zona urbana da cidade de Santarém.” (retirado de <http://csisantarem.pt/unidades/pe-borges/>)

Esta unidade educativa abrange crianças de diversos pontos do concelho de Santarém, mas principalmente das áreas habitacionais mais centrais ou contíguas. A acrescer a isto mesmo, esta instituição inclui crianças em idade de Creche e de Pré-escolar, ou seja dos 0 aos 6 anos inclusive. Desta forma, no que respeita à valência de Creche, esta incorpora duas salas de Berçário, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos, uma sala heterogénea (de 1 e 2 anos). Já o Pré-escolar inclui duas salas de 3 anos (bibe azul), duas salas de 4 anos (bibe laranja) e duas salas de 5 anos de idade (bibe vermelho). O Berçário dispõe de duas ajudantes de Ação Educativa responsáveis pelas duas salas Berçário e de duas ajudantes de Ação Educativa, distribuídas equitativamente pelas salas existentes. Já as salas de Creche têm cada, uma educadora responsável e uma ajudante de Ação Educativa, como é o caso da sala onde decorreu a minha intervenção. Também as seis salas de Educação Pré-escolar possuem uma educadora responsável e uma ajudante de Ação Educativa. A fundamentar o que já foi referido:

“As Creches situam-se no 1º andar da ala direita e esquerda, sendo compostas por berçário, sala de 1 ano, sala de 2 anos e refeitório. A valência do Pré-Escolar situa-se no

¹ Salienta-se que no momento da execução dos vários estágios, nos diferentes contextos, encontravam-se em vigor as antigas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

r/c do mesmo edifício, sendo constituída por seis salas: duas de três anos, duas de quatro anos e duas salas de cinco anos”. (retirado de <http://csisantarem.pt/unidades/pe-borges/>)

Quanto ao número de crianças, “(...) as salas obedecem a uma determinada lotação, que tem em conta a idade das crianças, sendo a sua frequência mista, de rapazes e raparigas, (...) provindo de meios sócio económicos e culturais diversos, residindo em várias freguesias da cidade” (retirado de <http://csisantarem.pt/unidades/pe-borges/>). Neste sentido, esta unidade abarca 241 crianças nas diversas valências que faculta, das quais dezoito se encontram no Berçário (dez crianças de uma sala e oito de outra), 79 são de Creche (30 crianças das salas 1 ano, 34 das salas de 2 anos e 15 da sala heterogénea) e, para finalizar, 144 crianças são do Pré-escolar (50 das quais das salas de 3 anos, 47 das salas de 4 anos e outros 47 das salas de 5 anos, divididos equitativamente por cada sala).

No que concerne à sala de atividades e sobretudo quanto aos recursos materiais que estão ao dispor é de salientar os materiais didáticos adequados à faixa etária e/ou nível de desenvolvimento das crianças como bolas, brinquedos, blocos de construção, casinha adequada para o seu tamanho, piscina de bolas, materiais de expressão motora, como a bola de *fitness*, túnel, rampas, tapete almofadado, etc., mesa adequada para a altura das crianças, entre outros materiais, que facilitam todo um leque de relações e interações com adultos e outras crianças assim como promovem a exploração do que rodeia as crianças e fomenta a autonomia durante a mesma.

Dado o que já foi referido, há que salientar que:

“Sabemos que o ambiente, a parte do currículo que inclui o arranjo espacial e oportunidades para acontecimentos vários, tal como está organizado, pode promover ou retingir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético. A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas. A criação de um clima familiar, onde as crianças conhecem segurança e amplas oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, permite às crianças sentirem-se robustecidas na sua auto-estima.” (Portugal, 2012, p.12)

Já no que diz respeito às instalações interiores, para além das salas de Berçário, Creche e Educação Pré-escolar, inseridas num edifício comum mas separadas por valências, nomeadamente em Educação Pré-escolar e Creche e Berçário, situadas em andares díspares, este estabelecimento apresenta ainda uma biblioteca, uma cozinha que confeciona as refeições (lanche e almoço), um refeitório comum que apenas as

crianças de Pré-escolar e funcionários da Unidade utilizam, casas de banho, uma sala para os elementos da direção, um ginásio, uma entrada ampla, duas salas de refeições para a creche (uma em cada ala do edifício) e salas de arrumação para os funcionários. Já quanto ao espaço exterior, as crianças de Educação Pré-escolar têm duas zonas de recreio exclusivas para essa valência, uma vez que as crianças de Creche não se deslocam ao exterior. Dado isto mesmo, existem duas zonas com parque de diversões e diversos equipamentos educativos como escorrega, casinha, jogos de chão (macaca) entre outros, com pavimento em cimento e algumas árvores dispostas na área. Também dispõe de uma zona coberta com um toldo para os dias de chuva.

Ainda de acordo com os recursos materiais e áreas que a unidade ministra, a grande maioria oferece segurança e a maioria dos equipamentos, não só de Creche mas de todas as valências do estabelecimento educativo, estão adequados à altura e idade das crianças como os lavatórios, mesas, prateleiras com os brinquedos, entre outros. Também os materiais didáticos e a organização dos mesmos na sala e dos espaços são um ponto forte a destacar, uma vez que estes se adequando aos interesses das crianças e ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e motor. Por isto mesmo, “Estes ambientes deveriam refletir as necessidades desenvolvimentais das crianças no tocante às sua segurança e adaptação aos objetivos, e deveriam refletir também a necessidade que as crianças têm de brincar sem interferência abusiva dos adultos” (Spodek, 2010, p.713).

Quanto à sala de um ano onde estagiei e mais particularmente no que respeita ao espaço disponível, há que referir que o facto de a sala ser ampla e relativamente desocupada, facilitava a deslocação das crianças no espaço, como a sua descoberta/exploração. O acesso visual a tudo o que rodeia permite-lhe fazer escolhas sociais mas também pessoais, procurando os seus pares, elegendo onde e com quem quer estar e fazendo uma seleção do que quer utilizar para brincar e explorar.

“A primeira coisa a ter em consideração no espaço não é a quantidade, mas sim a delineação e flexibilidade do espaço disponível. O espaço dever ser delineado de modo a que as crianças tenham lugares para brincar individualmente e em grupos sociais” (Yawkey, Melizzi e Jones, 1982, *in* Spodek, 2010, p. 691)

Quanto aos pontos desfavoráveis há que referir que o facto das salas de Creche se encontrarem no primeiro andar do edifício, dificulta e, até, inibe a realização de mais idas ao espaço exterior de conduzirem as crianças aos espaços exteriores de recreio, pois a sua deslocação e acompanhamento torna-se perigoso e propicio a acidentes. A defender esta ideia surgem os autores Post & Hohmann (2011), referindo que “para que a deslocação do interior para o exterior seja fácil e feita sem sobressaltos e pressas, o

recreio deve ficar tão perto quanto possível dos espaço para brincar dentro do edifício” (p.161). Todavia, como o edifício é relativamente antigo, a ala onde se encontra a sala, não possui nenhum elevador.

Apesar deste obstáculo, a ida das crianças ao exterior seria importante do ponto de vista educativo. Atentemos:

“A zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira. Lá fora os bebés ouvem, cheiram, sentem ou vêem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes e frias e alterações de luminosidade. As crianças pequenas podem correr, atirar, espernear, trepar, baloiçar e cavar; encontram plantas, animais e insectos para examinarem minuciosamente. (...) Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para o movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras das crianças”. (Post & Hohmann, 2011, p. 161).

Também Gabriela Portugal (2012) menciona o espaço exterior como um espaço de oportunidades de exploração para crianças pequenas, referindo que:

“O investimento nos espaços exteriores é igualmente importante. Ao ar livre, no contacto com a areia, terra, água flores, ervas, plantas, troncos, pedras, etc., as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, a criança acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento”. (Portugal, 2012, p.12)

No que se refere à equipa educativa da creche era constituída por treze educadoras, treze ajudantes de ação educativa (a acrescer a estas existem mais quatro de apoio), sete empregadas de limpeza, uma cozinheira, duas ajudantes de cozinha.

Durante a intervenção foi possível perceber que o ambiente vivido na creche, de forma geral, é bastante familiar e acolhedor e que a relação entre os profissionais é de grande proximidade e cooperação.

No que se refere às educadoras, estes aspetos foram evidenciados, sobretudo, através da partilha de materiais didáticos, como tintas, bem como na troca de ideias para a realização de atividades. Também nos momentos da rotina em que as educadoras se cruzavam, como na hora da refeição, a boa disposição e o ambiente de brincadeira revelam a proximidade e bom ambiente entre as mesmas.

No que diz respeito à relação entre educadora e assistente operacional foi notório o espírito de cooperação e entreajuda, não se notando uma relação hierarquizante, pois, apesar de ser a educadora a planificar as atividades, todas as tarefas diárias são partilhadas, desde os momentos de higiene, aos momentos de refeição, bem como ao desenvolvimento das atividades planificadas. Foi ainda possível

compreender que existe a preocupação, por parte da educadora cooperante, em que a assistente operacional se sinta integrada e motivada.

Concretamente refletindo acerca do grupo com o qual contactei este era constituído por dezasseis crianças, das quais sete eram do sexo masculino e nove são do sexo feminino. O referido grupo tinha crianças com idades compreendidas entre os 10 meses e um ano de idade (nascidas no ano de 2012). A partir disto mesmo depreende-se que o grupo era uni-etário e caracterizava-se pela forte heterogeneidade, especialmente no que diz respeito ao sexo e características concernentes ao nível de desenvolvimento, quer motor, quer linguístico, quer pessoal e social.

Relativamente à nacionalidade das crianças, segundo dados do Projeto Pedagógico, estas eram todas de nacionalidade portuguesa, não havendo, no grupo, crianças de quaisquer outras culturas ou etnias. Todavia, o grupo apresentava disparidades ao nível socioeconómico, havendo, assim, crianças que provinham de uma classe média-alta e outras que correspondiam à classe média baixa, possuindo poucos rendimentos. Ainda no que respeita a este facto, pode-se afirmar que, segundo as observações em contexto, não era demonstrada qualquer tipo de discriminação entre ambas as classes sociais de que advinham, quer no que concerne às famílias, quer às crianças, sendo que estas últimas se apresentavam integradas no seio deste grupo. Dado isto, estiveram visíveis aspetos como a cooperação, amizade e entreajuda entre as crianças, o que contribuiu positivamente quer para o ambiente educativo, quer para o desenrolar de atividades em grupo. Assim, este tipo de relações foram ao encontro da seguinte afirmação

“(...) as amizades das crianças e a sua aceitação pelos pares podem ser representativas de vários domínios sociais e que cada forma de relacionamento pode trazer contribuições diferentes para o desenvolvimento e adaptação social das crianças (...)” (Spodek, 2010), p.157)

Observando a dinâmica da sala a promoção da socialização aparece como uma das principais finalidades do trabalho realizado, no entanto a análise do projeto evidencia a valorização de outras dimensões nomeadamente o “conseguir partilhar um objeto ou comida com outra criança; brincar com 2 ou 3 crianças da mesma idade; cumprimentar as outras crianças e adultos conhecidos quando solicitado” (Projeto Pedagógico, 2013/2014).

Quanto à sala, esta encontra-se organizada por áreas. “O espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.164). A casinha, a piscina de bolas, o tapete, a mesa, as prateleiras com brinquedos, jogos de construção e toda a zona livre no meio

da sala são algumas das áreas fundamentais que caracterizam o espaço mas que acima de tudo, são importantes para o grupo no seu todo explorar todas as potencialidades deste contexto e ao mesmo tempo desenvolver-se integralmente. Referindo-nos às mesas de trabalho em particular esta tem uma dupla função, sendo uma zona onde predomina a realização de trabalhos de carácter orientado e manual como são exemplo atividades de expressão plástica mas também é uma zona onde muitas das crianças se agarram, quando estão a iniciar a marcha, por ser de fácil acesso.

Já no que respeita ao material, este está colocado à disposição das crianças, sendo de fácil acesso, isto para que “(...) as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163). A acrescentar a isto mesmo, pude verificar que como contatei com crianças relativamente autónomas, estas iam regularmente buscar brinquedos que lhes suscitam interesse para brincarem e explorarem, assim como explorarem todos os materiais existentes no espaço ou disponibilizados iam desde túneis, bolas, rampas, casinhas, entre outros. Ainda aludindo à autonomia, parte grupo demonstrava-o durante as refeições ou durante algumas das suas necessidades básicas, aspeto que vai ao encontro de alguns objetivos delineados no Projeto Pedagógico como “Comer sozinho com uma colher; Beber por um copo; Conseguir enfiar os braços nas mangas” na grande maioria do grupo e o “Expressar com gestos ou palavras a necessidade de ir à casa de banho; Conseguir estar sentado no bacio durante 5 minutos (entendendo o seu propósito).”

O projeto desenvolvido por mim e pelo meu par pedagógico foi sobre o tema “Exploradores de palmo e meio”, tendo como principal objetivo procurar proporcionar experiências diversificadas que contribuíssem para o desenvolvimento de cada criança a vários níveis, bem como contribuir para as intenções da educadora cooperante, em relação ao grupo. É importante referir que este projeto surgiu a partir das necessidades das crianças, ou seja, a busca incessante de novas experiências e novas sensações tão caracterizadoras desta faixa etária foram a alavanca impulsionadora para a concretização do mesmo.

Assim, um dos aspetos que foi potenciado foi a autonomia. Nesta fase, a educadora pretendia que algumas das crianças do grupo deixassem de gatinhar e passassem todos a utilizar como forma de deslocação a marcha e que desenvolvessem a sua autonomia, sobretudo nos momentos da rotina, como as refeições e, neste sentido, uma das atividades implementadas foram direcionadas para a expressão-motora. Atentemos as seguintes imagens representativas de algumas atividades:



Fig. 1 Atividades de expressão físico-motora

Um outro objetivo do projeto foi o respeito na relação entre os pares e o respeito pelo outro, assim, pretendia-se que as crianças conseguissem perceber que é importante negociar através do diálogo, não recorrendo com tanta frequência à força.

Para além disto pretendia-se que as crianças tivessem a oportunidade de usufruir e explorar novos materiais, no sentido de procurar que tivessem um contacto mais próximo, bem como, mais conhecimentos a nível do que as rodeia.

Finalmente e, como já havia sido referido anteriormente, procurei integrar a família na educação dos seus filhos, pedindo, assim, a colaboração destes em algumas atividades e convidando-os a vir à sala de atividades. Como é demonstrado na próxima imagem, uma das atividades mais marcantes foi a elaboração de uma cortina que pretendia que as crianças vivessem um conjunto de sensações como o toque nas fitas de várias cores, a visualização de luzes e o próprio contacto com estas através da passagem de um lado para o outro. É de salientar que para além do propósito pedagógico direcionado para as crianças, saliento a importância desta atividade para a colaboração com as famílias, sem dúvida, que foi um momento marcante neste estágio, onde a felicidade dos encarregados de educação era visível, demonstrando, assim, o sucesso deste projeto.



Fig. 2 Atividade da cortina mágica

De seguida será elaborado um paralelismo com os objetivos do projeto implementado e com as características do grupo relativamente a várias competências. Atentemos: nas competências relativas ao desenvolvimento motor há que referir que segundo as observações feitas em contexto, a grande maioria do grupo, com exceção de duas crianças, deslocava-se autonomamente pelo espaço através da marcha. Porém apenas dez crianças demonstravam segurança e firmeza durante o processo. Por isto mesmo o Projeto Pedagógico refere como principais competências a desenvolver com

seis crianças o “Conseguir iniciar a marcha; Colocar-se de pé quando está sentada; Dobrar-se pela cintura para apanhar objetos; Conseguir firmeza e equilíbrio quando caminha; Pôr-se de cócoras e voltar a pôr-se de pé” (Projeto Pedagógico, 2013/2014); Competências cognitivas, como a linguagem, que se caracterizava por ter bastantes avanços nesta faixa etária. Nestas idades, o repertório linguístico está em constante evolução e como tal a estimulação é um ponto assente no quotidiano da sala, por isso mesmo a repetição de nomes de objetos presentes no contexto e o diálogo durante os momentos de rotina foram uma constante, como vista ao conhecimento de palavras novas e ao incentivo à vocalização das mesmas. Outro aspeto a focar foi o facto de cerca de metade das crianças, conseguir identificar o colega quando o adulto refere o nome de uma criança do grupo ou pede para a identificar (destas, cerca de quatro/cinco crianças vocalizam ainda os nomes dos colegas). Por isto mesmo, mais uma vez o Projeto Pedagógico faz referência a algumas competências que são fundamentais desenvolver com a maioria das crianças sendo elas o “Vocalizar enquanto brinca ou na interação com o adulto; Responder “sim/não” ao adulto; Vocalizar 5 palavras diferentes; Dizer o seu próprio nome quando solicitado” (Projeto Pedagógico, 2013/2014); Competências relativas ao pensamento criativo através das expressões musical e plástica foram um ponto de bastante interesse do grupo. Durante o quotidiano de sala de aula, sejam em atividades dirigidas ou momentos de brincadeira livre, as crianças gostavam de explorar sons, mover-se ao som da música, fazer rodas, estampar com tintas, explorar texturas e sensações, entre outras coisas, promovendo-se assim a sua criatividade, a sensibilidade auditiva e sensorial e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a motricidade fina e global. A elaboração da estampagem das mãos, por exemplo, foi uma atividade continuamente pedida quando observavam tintas onde se verificou o grau de aceitação de atividades que apelavam à estampagem de mãos, sendo por isso mesmo, realizadas muitas atividades de expressão plástica que implicavam a estampagem.



Fig. 3 Atividade de exploração de sabores e texturas

Também a exploração de sabores e texturas (cf. imagem ao lado) através do tato ou paladar foi bastante requisitado pelo grupo que mostrou ter uma grande capacidade de autonomia durante a exploração, não demonstrando receio perante situações desconhecidas, desde que o adulto acompanhasse o que ia sendo feito e que

encorajasse a criança. Também no que respeita a isto mesmo, a grande maioria das crianças, aceitou participar nas atividades propostas e fê-lo com interesse e empenho devido ao grau de confiança que o adulto lhe transmitiu durante as interações e ao vínculo adulto-criança e criança-criança promovido durante todos os diversos momentos de intervenção. De acordo com Gabriela Portugal (2012) “bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interação com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um mundo seguro e saudável” (p. 7).

Também o diálogo verbal ou não-verbal foi uma constante apelando-se assim ao desenvolvimento integral e, por consequência, à participação nas atividades dirigidas e à exploração do ambiente educativo que rodeia cada criança.

Por tudo o que já foi enunciado, Post & Hohmann (2011) referem:

“Em todas as interações, estas crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa. (...) isto permite-lhes investirem a sua energia na importantíssima tarefa da exploração sensório-motora, a partir da qual constroem uma compreensão do seu mundo social e físico” (p. 61).

Para concluir, citando o Projeto Pedagógico da sala:

“Todas as atividades e momentos das rotinas apresentam uma intencionalidade educativa. Passo a enumerar alguns pontos que a Pedagogia de Situação valoriza: o jogo livre da criança; motivação e preferência de cada criança; motivar a escolha espontânea das atividades; respeitar a personalidade de cada criança; dar à criança oportunidade de escolha, respeitar os seus gostos, as suas ideias e as suas emoções, isto é dar-lhe autonomia; possibilita a experimentação, a descoberta, o sentir”.

De seguida, far-se-á uma análise mais concreta aos objetivos desta instituição, explícitos no Regulamento Interno para que se possa ir ao encontro do projeto implementado. Posto isto, salienta-se:

1. “Satisfazer as necessidades e interesses das crianças nas diferentes etapas do seu desenvolvimento, entre os 4 meses e os 3 anos de idade”;
2. “Apoiar e colaborar com os pais/encarregados de educação no processo evolutivo da criança”;
3. “Proporcionar o bem-estar da criança, nos tempos pedagógicos e de lazer, e o convívio entre crianças como forma de integração social”;

4. “Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado”. (Artigo n.º2, p.4)

Em consonância com as regras desta instituição, com o projeto pedagógico de sala e com o plano de atividades desenvolvidas com base no Projeto Educativo da Unidade com o tema “Educar para a Vida”, o projeto “Exploradores de palmo e meio” veio trazer como fundamental intento atender às motivações, interesses e capacidades das crianças e do grupo no seu todo, de modo a que tivessem um desenvolvimento equilibrado. Por outras palavras, de acordo com os interesses e necessidades específicas de cada grupo de crianças, a problemática escolhida teve como objetivo principal fomentar nas crianças atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, bem como na inter-relação com os seus pares. Fazendo um paralelismo entre os objetivos da creche com os objetivos da educadora no seu projeto curricular de grupo é possível compreender a harmonia que existiu na importância da colaboração das famílias para o desenvolvimento das mesmas. Tendo em conta o referido é importante esclarecer que este projeto pela qual apliquei, junto do meu par pedagógico, passou também por este objetivo.

Tal como foi referido anteriormente, este projeto “Exploradores de palmo e meio”, surgiu a partir das crianças, ou seja, face à necessidade que estas tinham de explorar e de viver novas emoções, sendo pois um tema onde era possível, a partir de diversos assuntos e materiais desenvolver novas sensações, novas formas de brincar e até mesmo de se relacionar com as outras crianças que integraram a sala de atividades. Acrescente-se que estas atividades foram submetidas a uma planificação rigorosa feita semanalmente e diariamente (cf. Anexo I e II).

Fazendo uma breve avaliação deste estágio, saliento que o envolvimento e bem-estar das crianças desta faixa etária por vezes é bastante difícil e suscitou-me dúvidas por diversas vezes. Um acompanhamento mais individualizado nas rotinas foi uma boa estratégia implementada, porém momentos de fruição das atividades que fui dinamizando e disposição de materiais são sempre importantes. As práticas na creche são difíceis por isto mesmo, tentar proporcionar momentos significativos para o grupo no seu todo e ao mesmo tempo atender a cada criança individualmente. Nestas idades o entrave aos momentos em grande grupo tornam-se complexos uma vez que as crianças, apesar de se situarem na mesma faixa etária, encontram-se em níveis de desenvolvimento diferentes. Para além do referido, não posso deixar de realçar todo o caminho percorrido nesta valência. Nem sempre foi fácil, as dificuldades, dúvidas e incertezas foram muitas, mas o que fez de mim uma profissional pronta a integrar um contexto de creche foi o modo como consegui resolver situações dilemáticas, que à

primeira vista, pareciam fora de controlo. Apesar de sentir que a falta de experiência no contacto com estas crianças, concluo que as aprendizagens são uma constante e só uma boa capacidade de flexibilizar e de procurar resposta junto de outros profissionais, dos pais e das nossas reflexões individuais é que nos pode levar um bom rumo.

1.2. Jardim de Infância

No âmbito da intervenção em contexto de Pré-escolar estive integrada numa instituição que se divide em duas turmas de pré-escolar (45 crianças) e 4 turmas de 1.º Ciclo, situada no concelho de Santarém. Relativamente ao pessoal docente e não docente, verificou-se que nesta escola, existiam duas educadoras, quatro professores, uma professora de ensino especial e oito assistentes operacionais.

A organização dos espaços e sua apropriação é muito importante numa área educativa. “O tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estes estão dispostos condicionam, em grande parte, o que as crianças podem fazer e aprender.” (Silva,1997,p.37). Tendo em conta esta importância salientam-se dois espaços distintos: o edifício da escola de 1.º Ciclo e a área dedicada ao pré-escolar com duas salas de atividades e uma sala de Componente de Apoio à família. Ainda no que se refere ao espaço físico da área do pré-escolar foi possível observar uma cozinha, utilizada para o lanche, uma casa de banho para crianças e uma para adultos, uma arrecadação e uma sala de professores.

No que se refere ao espaço exterior, o espaço é amplo com uma área de areia, com um telheiro e com um parque infantil. No entanto, constata-se que algumas instalações e espaços exteriores da escola pecam por não oferecer condições de segurança suficientes às suas crianças. As zonas exteriores são também locais “onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis.” (Silva,1997, p.39) e que, segundo a minha perspetiva apresentavam algumas falhas. Exemplo disto era o acesso principal do jardim-de-infância que se encontra à beira de uma estrada nacional, não proporcionando a segurança desejada nas horas de entrada e saída das crianças e a pouca adaptação dos pavimentos para as crianças com dificuldades de locomoção.

No jardim-de-infância, as atividades curriculares iniciavam-se às 9h15 e decorrem até às 12h30 para interrupção de almoço. Com a preocupação de “produzir orientações e materiais de apoio para a implementação da componente de apoio à família ” (Vilhena & Lopes da Silva,2002, p.6), a Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997), no seu ponto 1, do artigo 12.º, estabelece que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos

específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”, fazendo com que os estabelecimentos de ensino tenham um horário mais flexível de modo a apoiar as famílias. Nesta instituição, com o fim das aulas às 15h30, dá lugar à Componente Sócio Educativa de Apoio à Família (CSEAF).

Para que as crianças consigam obter melhores resultados no que diz respeito à mudança de níveis de aprendizagem, e principalmente de ciclo de ensino, é necessário que haja uma articulação entre os docentes e entre as próprias escolas. É crucial que tanto educadores como professores comuniquem entre si de modo a terem conhecimento das características principais de cada aluno, evidenciando principalmente as suas dificuldades. É portanto, fundamental, que a transição da criança seja facilitada proporcionando-lhe condições para uma aprendizagem com sucesso. Deste modo, “a *abordagem de projeto* tem-se revelado com um elemento com grande capacidade para reduzir as descontinuidades e aproximar as práticas” (Castro & Rangel, 2004, p.80) entre os diferentes níveis.

Dentro da escola foi possível observar que existe uma tentativa de articulação entre educadoras e os outros docentes de outros ciclos de ensino. As educadoras das duas salas de Jardim de Infância realizavam frequentemente trabalhos e partilhavam ideias, nomeadamente o confronto diário de ideias e informações relevantes sobre as crianças. No entanto, no que se refere à articulação e cooperação entre as educadoras e as respetivas assistentes operacionais é visível a relação de proximidade e entreajuda, proporcionado, assim, um ambiente de trabalho propício a aprendizagens significativas.

O grupo de alunos que trabalhei tinha à sua disposição uma sala planeada e organizada conforme os seus interesses e necessidades, onde os materiais, como canetas, jogos, trabalhos expostos e brinquedos eram, efetivamente, os mais adequados. Acrescento ainda que a sala de atividades se apresentava como um espaço amplo e acolhedor para as crianças. Tinham também à sua disposição ar condicionado e todos os materiais necessários para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

É de salientar que em ambas as salas de atividades que observei nesta instituição estavam organizadas por áreas. Este é “um termo habitual para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ME, 1997, p.47). Esta organização faz tomar como referência as grandes áreas do desenvolvimento da Psicologia, como a área sócio afetiva, motora e cognitiva, que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança, tal como, outras vezes, se prefere pensar em termos de “áreas de atividades que se baseiam nas possibilidades oferecidas pelo espaço educativo, remetendo para diferentes formas de articulação” (ME, 1997, p.48).

Deste modo, “consideram-se “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME, 1997, p.47). Esta organização é crucial, pois não ignora os saberes e as experiências de cada criança, o que permite, como se verificou neste JI, a troca de diferentes saberes de culturas e etnias diferentes. Assim, as áreas de conteúdo supõem a realização de atividades práticas, onde as crianças aprendem a partir da exploração do mundo que a rodeia a “descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender” (ME, 1997, p.48).

As diferentes áreas de conteúdo que foram observadas são as seguintes: área da casinha, área da pintura, área da biblioteca, área da informática, área de jogos, área da garagem/construções e a área da plasticina (cf. anexo IV). Estas partem do “nível de desenvolvimento da criança, saindo atividades espontâneas e lúdicas que estimulam o seu desejo de criar, explorar e transformar” (ME, 1997 p.48) novos conhecimento de áreas distintas.

No que diz respeito ao tempo, este era organizado de forma flexível, mas existiam, segundo a educadora cooperante, ritmos estruturados que correspondem a uma rotina diária. Atente-se ao seguinte quadro síntese:

Quadro 1. Síntese da rotina diária das crianças	
Atividades	Objetivos Específicos
Acolhimento	Relatar acontecimentos; - Responder oportunamente ao que foi perguntado; - Saber escutar; - Saber esperar pela sua vez para falar; - Conseguir contar; - Distinguir as várias fases do dia (dia, tarde e noite); - Distinguir os vários estados do tempo; - Fomentar o diálogo; - Conseguir repetir frases musicais em diferentes tons de voz. - Conseguir cantar ao mesmo ritmo e melodia que a estagiária.
Hora de trabalho (atividades escolhidas pelas crianças nas áreas e atividades propostas pela Educadora em pequeno grupo ou grande grupo ou individual)	- Atividades com intencionalidade educativa
Arrumação, higiene e Lanche	- Desenvolver autonomia, responsabilidade; - Promoção para a educação para a saúde.
Recreio	
Hora de trabalho (atividades escolhidas pelas crianças e propostas pela Educadora)	- Atividades com intencionalidade educativa
12:30h – 14:00h – Almoço e atividades no exterior (almoço cantina da escola do 1º ciclo).	
Reunião de grande grupo – tempo da história	

Hora de trabalho (atividades escolhidas pelas crianças e propostas pela Educadora)	- Atividades com intencionalidade educativa
Arrumação e síntese	- Desenvolver autonomia, responsabilidade e cooperação; - Avaliação do dia.
15:30h – 17:30h – CSEAF (atividades na sala de prolongamento)	

De acordo com o quadro apresentado anteriormente pode-se referir que as crianças deparavam-se com atividades que, como rotinas, lhes permitiam ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesmas, os outros e o meio que as rodeia.

Este grupo era constituído por vinte crianças, das quais onze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. O referido grupo tinha crianças com idades compreendidas entre os dois (nascidas no ano de 2009) e os cinco anos de idade (nascidas no ano de 2007), havendo uma outra criança com necessidades educativas especiais, tendo sete anos de idade (nascida no ano de 2005). Esta criança segundo o relatório “ingressou no ensino pré-escolar em março de 2011, após um longo período de internamento devido a um acidente com uma máquina agrícola em 2010 do qual resultou um traumatismo vertebro medular C5-C7 com fratura C6. Ainda a par disto, apresentava um quadro de tetraplegia, deslocando-se numa cadeira de rodas e sendo completamente dependente nas atividades da vida diária” (PCG). Ainda relativamente ao grupo, as crianças nascidas em 2009 eram sete tal como as nascidas em 2008, já as nascidas em 2007 eram cinco. A partir disto mesmo depreende-se que o grupo era multietário e caracterizava-se pela forte heterogeneidade, principalmente no que respeita ao sexo e características respeitantes ao nível de desenvolvimento.

Relativamente à nacionalidade das crianças, estas são todas de nacionalidade portuguesa, das quais três eram de etnia cigana (esta informação foi cedida pela educadora alertando-nos para o facto de haver uma grande família de procedência cigana a viver na freguesia, daí haver uma predominância de crianças da etnia, quer nos dois grupos de JI, quer nas turmas 1.º CEB).

No que respeita ao material disposto na sala este estava colocado à disposição das crianças, sendo de fácil acesso, isto para que “(...) as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163). É isto mesmo que acontece com o grupo com o qual contactei, ou seja, crianças relativamente autónomas que iam regularmente buscar e arrumar os materiais que queriam utilizar.

Ao longo da observação foi possível constatar que, durante o período de brincadeira, grande parte do grupo optava por desenvolver atividades do “cantinho” da pintura, no qual podiam fazer desenho livre. Já as áreas dos jogos e da casinha eram também bastante requisitadas, principalmente pelas crianças do sexo feminino e pelas do sexo masculino com uma faixa etária mais baixa. Algumas das meninas mais novas

gostavam, igualmente, de ir para a área do tapete imaginar que eram a educadora e contavam histórias a algumas crianças que se iam sentando na mesma. A área do computador era um lugar privilegiado para as crianças mais velhas, sendo a principal escolha da criança com NEE. Já a área da garagem e da plasticina era quase exclusivamente ocupada pelas crianças do sexo masculino, independentemente da sua idade.

Durante o período do recreio, as crianças brincavam com baldes e pás na areia ou então na área do parque, na qual estava presente um escorrega e um balancé. Nos dias de chuva, deslocavam-se para o telheiro e a educadora fazia questão de disponibilizar triciclos para brincarem. Durante este momento denotava-se que as crianças mais novas brincavam sem que houvesse uma distinção ao nível dos sexos.

No caso das crianças de etnia cigana verificava-se uma tendência para se relacionarem entre si, talvez porque todos apresentassem algum grau de parentesco. Ainda relativamente às brincadeiras no recreio, as crianças mais velhas tendiam a relacionar-se entre si, mas havendo separação no que concerne ao sexo.

Ao longo da observação e intervenção que realizei, o grupo mostrou-se autónomo e ativo e a maioria gostou, acima de tudo, de atividades relacionadas com o domínio das expressões dramática, musical, motora e plástica, daí as áreas predominantemente trabalhadas serem da área das expressões. No entanto algumas crianças tinham algumas dificuldades em assimilar e cumprir algumas regras de funcionamento da sala como a arrumação. Também a linguagem ainda era um aspeto a desenvolver com as crianças mais novas, que apesar de se expressarem de forma autónoma e coerente (quer em grande grupo, quer com os pares), muitas vezes não conseguiam articular bem as palavras. Não obstante disto, este facto era uma característica da faixa etária e da fase de desenvolvimento linguístico em que se encontravam, sendo que a grande maioria das crianças em questão estavam desenvolvidas conforme a sua idade. Desta forma, e fazendo uma abordagem global ao estado de desenvolvimento do grupo, este encontrava-se equilibrado segundo a faixa etária em que cada criança se encontrava, havendo uma progressão esperada ao nível cognitivo, relacional, motora e afetivo.

Relativamente a isto, o Projeto desenvolvido vai ao encontro do que, segundo as observações que efetuei com o meu par pedagógico precisava de ser predominantemente abordado com o grupo, sendo que a intenção era trabalhar não só pontos fracos mas também as potencialidades, motivações e interesses das crianças.

Tive em consideração a constituição e as características do grupo, as suas necessidades comuns e o contexto em que as crianças estão inseridas, para posteriormente partirmos para um plano de ação onde foram definidas prioridades e

estabelecidas as variadas opções de atuação a realizar com o grupo. Para além disso, existiu também a articulação os princípios descritos no Projeto Educativo e no projeto curricular de grupo. Durante as duas primeiras semanas de observação surgiu uma multiplicidade de temas a abordar com as crianças, o que se revelou, inicialmente uma dificuldade. O receio de que nem todas as crianças se pudessem interessar por um tema específico com o mesmo entusiasmo levou a uma reflexão bastante profunda sobre a escolha da questão-problema. Foi isto mesmo que a Área de Expressão e Comunicação, e mais concretamente o Domínio das expressões musical, dramática, plástica e motora foi considerada uma área de forte interesse e motivação para a grande maioria das crianças. Em articulação com os vários domínios citados anteriormente, surge a Área do Conhecimento do Mundo, relacionado especificamente com a saúde do corpo e aspetos adjacentes à saúde da mente (relativos aos valores, emoções, sentimentos, afetos, equilíbrio emocional, etc.), que segundo as observações se podia tornar um ponto fraco e frágil dentro do grupo. Sendo assim, todo o projeto está diretamente relacionado com a Área de Conhecimento do Mundo (educação para a saúde) e com a Área de Expressão e Comunicação, mais particularmente com o Domínio da Expressões. Não obstante disto mesmo, foi também abordado ao longo da implementação e operacionalização do projeto as restantes Áreas e Domínios, sempre em articulação com as acima referidas.

Desta forma, a escolha definitiva do tema do projeto surgiu no seguimento de variadas conversas reflexivas e críticas com a educadora e com as crianças. Assim, ao longo da primeira semana de observação foi constatado que todo o grupo se mostrava entusiasmado aquando das atividades relacionadas com a Área das Expressões que a educadora ia proporcionando, a acrescer a isto a mesma alertou-nos exatamente para este ponto de interesse que poderia ser um bom ponto de partida para a motivação do grupo de crianças dentro do projeto, de modo a garantirmos uma prática pedagógica sustentada e significativa para o grupo.

Já a saúde do corpo, sendo algo que se relaciona com a higiene, alimentação, saúde em geral e atividade física e motora, julguei ser um bom tema para crianças entre os dois e os seis anos tomarem consciência de alguns aspetos importantes para crescerem de forma saudável. Também o facto de terem apenas uma vez por semana atividades físicas orientadas dentro do espaço escolar despertou algum interesse, na medida em que são crianças muito ativas, mas que apenas se movimentam de modo livre no intervalo. Quanto à alimentação e depois da observação cuidada dos lanches que os pais/avós mandavam para os filhos/netos comerem no intervalo da tarde (que incluíam quase sempre bolos, chocolates, sumos com gás e bolachas com chocolate) considerei, sempre em consonância com o meu par pedagógico, que seria um tema que

se interligava com a educação para a saúde de forma bastante pertinente, consciencializando as crianças e consequentemente os encarregados de educação para hábitos de vida saudáveis no que respeita a uma alimentação saudável e fomentadora do correto desenvolvimento físico e motor da criança. Ainda a acrescer ao tema, a saúde oral foi também um aspeto a ser desenvolvido, uma vez que algumas crianças apresentam fragilidades na sua saúde dentária, demonstrando alguma precariedade na sua higiene oral.

Concluindo, o projeto “De que precisamos para crescer?” (cf. Anexo III) teve como principal objetivo que as crianças pudessem promover o seu processo de crescimento e construir a sua autonomia e interdependência de forma progressiva. O tema do crescimento aliado à saúde foi facilitador da interdisciplinaridade. Mais especificamente, esta intervenção teve como principais objetivos a promoção de situações estimulantes de aprendizagem que promovessem o crescimento individual e coletivo das crianças e que atendesse às suas necessidades e curiosidade. A partir do referido saliento algumas atividades que considero que foram marcantes neste projeto. Respetivamente pela sua ordem de apresentação, saliento a apanha da azeitona, a pintura de uma tela e a pintura ao ar livre.



Fig.4 – Atividade da apanha da azeitona



Fig.5 – Atividade da pintura em tela



Fig.6 – Atividade da pintura ao ar livre

A escolha destas atividades como marcantes nesta experiência demonstram a liberdade que este projeto cedia às crianças, transpusemos, muitas vezes, como demonstrado, a aprendizagem para fora da sala de aula, realizando inúmeras atividades ao ar livre.

Em jeito de conclusão e fazendo uma breve avaliação à minha intervenção neste contexto, considero que a minha integração na comunidade escolar foi positiva, uma vez que consegui, na minha opinião, criar um ambiente favorável pautado de valores como o respeito, a cooperação e o apreço para com todos os intervenientes. Para além do referido, penso que adequiei, de forma positiva e sustentável, as atividades, os conteúdos e os objetivos pedagógicos propostos neste projeto às aprendizagens, capacidades e interesses das crianças, proporcionando uma aprendizagem articulada, globalizante e integrada. Concluo que foi um projeto promoveu a consolidação/continuação da preparação necessária para a mudança para o ciclo seguinte, onde se pretendeu mostrar a estreita relação curricular entre o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, promovendo, assim, a continuidade e a articulação entre estes dois níveis de ensino.

1.3. 1º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu num centro escolar que abrangia quer o 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer ensino Pré-escolar. Nesta mesma escola, pude observar vários espaços educativos interiores, tais como as salas de aula para o 1.º Ciclo (oito no total) e as de atividades para o Pré-Escolar (contabilizadas quatro), ginásio, sala de computadores, receção, biblioteca, sala de arrecadações com materiais escolares, sala de professores e de assistentes operacionais, refeitório amplo, gabinete de apoio educativo, gabinete para a psicóloga e para ensino especial e uma enfermaria. Já no espaço exterior, era visível um campo de jogos que podia ser utilizado para diversas modalidades desportivas, um parque, um zona de espaços verdes, onde está incluída uma horta pedagógica, a entrada do recito escolar e um parque infantil apenas para utilização das crianças de Pré-escolar. A grande maioria dos espaços acima referidos eram amplos e bem iluminados, as salas dispões de aquecimento (com chão radiante), de bons espaços arrumação e de uma sala para atividades mais práticas com a respetiva arrecadação.

É de referir também que a partir de informações apreendidas a partir de conversas informais com a professora titular e segundo informações retiradas do *site* desta instituição, este espaço escolar é relativamente novo. A crescer a isto mesmo, este equipamento escolar foi edificado para acolher “(...) cerca de 300 alunos, divididos

por seis turmas do 1.º Ciclo e quatro turmas de Pré-Escolar. (...). O Centro Escolar está disposto em diferentes volumes, de forma a “separar” a zona destinada ao Jardim-de-infância, com quatro salas e capacidade para 100 crianças, das 8 salas previstas para o 1.º Ciclo, com capacidade para 200 crianças.”

Quanto ao horário letivo, as atividades curriculares iniciavam-se às 8h45 e decorriam até às 12h30 para interrupção de almoço. Às 13h45 iniciava-se ao período da tarde que finda às 15h15, dando lugar às Atividades de Enriquecimento Curricular. Para concluir a caracterização da escola refiro-me em especial à articulação que existe entre o 1.º Ciclo e a Educação Pré-escolar, que se demonstra quase que inexistente. A partir das observações feitas, não foi constatado qualquer articulação entre os dois níveis de ensino, com exceção de projetos da escola em que ambos participam (aspeto que será desenvolvido mais à frente). Mesmo apesar da comunidade escolar estar consciente de que é essencial que quer educadores quer professores comuniquem e partilhem informações relevantes entre si de forma a terem conhecimento das características principais, relativas às fragilidades, potencialidades e interesses, de cada aluno na mudança de ciclo de ensino, este aspeto está pouco visível neste espaço escolar em concreto.

O agrupamento onde esta instituição está inserida é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão que abrange instituições de educação e ensino dos níveis de pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, distribuídos por diversas escolas situadas quer em zonas rurais, quer em zonas mais centrais contíguas à cidade propriamente dita, num raio de 15km. Tal como já foi referido ao longo deste texto e, nomeadamente, no Projeto Curricular de agrupamento, grande parte dos espaços educativos estão bem organizados e num bom estado de conservação, estando as salas equipadas com material audiovisual e informático adequado ao contexto e atualizado.

Concretamente referindo-me à turma de 2.º ano com a qual contactei, esta tinha uma rotina de trabalho estabelecida, de acordo com as áreas curriculares estabelecidas no Plano Curricular de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por outras palavras, o horário letivo é, assim, planeado e organizado tendo em conta todas as áreas curriculares, distribuídas formalmente por vinte e cinco horas semanais e por quatro momentos diários como se verifica no horário de turma definido pela professora titular de turma. Apesar do horário apresentado ter as áreas disciplinares bastante compartimentadas, este é apenas uma referência ao trabalho desenvolvido em contexto, havendo assim flexibilidade na escolha dos conteúdos a abordar em cada momento do horário letivo, decorrente dos interesses das crianças, da necessidade de se adequarem as práticas

pedagógicas e objetivos estabelecidos e, acima de tudo, à interdisciplinaridade na abordagem de alguns conteúdos.

As crianças deparavam-se com atividades que, como rotinas, lhes permitiam ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesmas, os outros e o meio imediato, mesmo que estas rotinas surgissem articuladas entre áreas disciplinares, como foi possível verificar na durante o estágio. No que concerne, ao espaço de sala de aula esta era ampla e iluminada, dispondo de equipamentos adequados às crianças e aos trabalhos desenvolvidos em contexto. Disponha de ótimos espaços de arrumação e organização dos materiais. Todas as salas, e nomeadamente aquela em que fui inserida, tinha uma arrecadação e um espaço com lavatório, bancada e uma mesa onde se podiam realizar atividades de carácter prático como por exemplo atividades experimentais ou pintura que tantas vezes utilizei para a realização destas atividades. Quanto aos pontos fracos do espaço, há que salientar que os equipamentos das casas de banho tinham um tamanho desadequado à altura de grande parte das crianças que frequentam o espaço escolar. Para além disto, nenhuma das salas dispunha de ar condicionado, o que se tornava bastante incómodo nos meses mais quentes. Para concluir, quer o horário letivo estabelecido, quer os espaços disponíveis em contexto escolar, tinham em vista o equilibrado desenvolvimento da criança, não se descurando o seu desenvolvimento ao nível, cognitivo, emocional, social e pessoal.

No que diz respeito à caracterização do grupo, esta turma do 2.º ano era composta por 20 alunos, dos quais dez eram do sexo masculino e dez do sexo feminino. Deste grupo de alunos, 1 aluno tinha apoio educativo e 2 tinham Necessidades Educativas Especiais. Todas as crianças tinham idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. De acordo com o Projeto de Turma, verifiquei que, em relação à ocupação dos tempos livres, brincar, ver televisão, fazer desporto e ir à catequese são as atividades preferidas das crianças. Salienta-se ainda que 13 alunos frequentavam as AEC, nomeadamente inglês, expressão física-motora, apoio ao estudo, expressão dramática/dança e música. No que diz respeito às preferências e dificuldades por área, é de referir que as crianças tinham especial interesse por todas as áreas, mas em especial a área de Estudo do Meio. Segundo os dados disponibilizados pela professora no Projeto de Turma, os problemas que a turma deixava transparecer eram os seguintes: “dificuldades que decorrem de fatores exteriores ao aluno e principalmente inerentes ao ambiente familiar; alguma dificuldade, num pequeno grupo, em cumprir as regras; alguma falta de autonomia e de interesse e lentos na execução das tarefas; dificuldades de acompanhamento do processo educativo por parte da família” (PT, p. 11). Como resposta a estes problemas foram propostas algumas estratégias, inseridas na metodologia adotada pela professora, adequadas à turma para possibilitar uma

melhor aprendizagem, dos quais refiro: valorização “das vivências dos alunos e os saberes por eles já adquiridos, fomentando uma progressiva aquisição de conhecimentos”; desenvolvimento do “sentido de responsabilidade e autonomia na realização dos trabalhos, inculcando-lhes hábitos de pesquisa e formas estruturadas de desempenho das tarefas; interesse por parte da professora sobre “a Reforma Educativa para poder preparar as matérias programadas a tratar, cumprindo sempre programas curriculares e adaptando-os às necessidades e ao ritmo de trabalho da turma”; Utilização de “métodos ativos, baseados no diálogo, na construção de textos, na interdisciplinaridade, na observação e nas descobertas, feitas, o mais possível, pelos próprios alunos”; elaboração de “planos das aulas e material de avaliação”; colaboração com o grupo, por parte da professora, “na elaboração e recolha de material didático, na elaboração e troca de fichas e outros materiais de trabalho e na realização de outras atividades letivas” (PT, pp. 15,16). É ainda de considerar que dois dos alunos que integram a turma tinham Necessidades Educativas Especiais, dos quais défice de atenção e hiperatividade e Spina bífida, sendo ambas acompanhadas clinicamente. Através da análise do PT e das observações efetuadas, pode-se concluir que no que nível socioeconómico dos alunos se encontra no nível médio-alto, pois apenas 6 alunos são beneficiários da ação social escolar.

Segundo a professora cooperante, a maioria dos alunos (à exceção de dois alunos) dominava a leitura, a escrita e o cálculo. No que diz respeito à área da Língua Portuguesa, grande parte dos alunos conseguia ler textos com clareza, responder a perguntas de interpretação, elaborar textos coesos e adequar o seu discurso a vários contextos. No entanto, no início do ano letivo, algumas crianças, revelavam algumas dificuldades da gestão de tempo na elaboração das fichas e na leitura de alguns textos. No que se refere à área da Matemática, as crianças conseguiam resolver problemas aplicando os vários conceitos aprendidos e resolver as várias propostas que lhes iam sendo apresentadas. Revelavam, no entanto, alguma falta de autonomia na realização das tarefas, tendo algumas dificuldades na compreensão dos enunciados. Um outro aspeto a referir foi o facto de grande parte das dificuldades de alguns alunos desta turma se dever à falta de concentração durante as aulas e às faltas, prejudicando, assim, a aprendizagem das mesmas.

Durante a intervenção pretendeu-se proporcionar às crianças uma variedade de experiências que promovessem e sustentassem o desenvolvimento de várias competências, mas em especial da linguagem. Assim sendo, “torna-se imprescindível que na sala de aula o aluno também tenha acesso a múltiplas oportunidades para trocas verbais com colegas e professores, mobilizando as suas experiências anteriores e enriquecendo o seu desenvolvimento e o próprio processo de aprendizagem” (Dean,

2000, *cit.* Morgado, 2004). O mesmo autor afirma que a “qualidade dos comportamentos de oralidade na sala de aula constituiu um dos fatores de um ensino de qualidade”, o que realça, mais uma vez, a importância de trocas verbais e também de questionamento dos alunos e de discussões em grupos ou grande grupo. Durante o período de estágio pude constatar que, em vários momentos, as crianças partilharam, em grande grupo, experiências vividas fora da escola, nomeadamente aspetos relativos ao fim de semana ou em dias em que se comemoraram quadras festivas, como o dia do pai e da mãe. Sendo que o fenómeno educativo é complexo, devem ser tidos em conta diversos aspetos que, inter-relacionados, contribuem para a construção do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, “é preciso respeitar o outro no seu modo de ser e, assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança” (Arends, 1995). Tendo por base o que foi referido anteriormente, cabe ao professor “favorecer a aquisição do saber a partir do diálogo, pois é através deste que os sujeitos se encontram no verdadeiro momento de aprendizagem, diluindo-se as hierarquias” (Arends, 1995).

Tendo em conta que estava perante um grupo muito dinâmico e interessado em vários assuntos, foi implementado o projeto “A horta da turma 9”. Assim, tomando como partida a constituição e as características da turma, as suas necessidades comuns e o contexto em que as crianças estavam introduzidas, para posteriormente partir para um plano de ação onde foram definidas prioridades e objetivos de ensino-aprendizagem, para além de serem estabelecidas as variadas opções de atuação a realizar com a turma. A acrescer ao que já foi referido, foi intenção articular os princípios descritos no Projeto Curricular de Agrupamento e no projeto de Turma. No âmbito da escolha do projeto, durante as duas primeiras semanas de observação as incertezas foram uma constante, antes de mais porque não consegui, junto do meu par pedagógico, definir ou depreender um tema ou aspeto que precisasse de ser particularmente trabalhado quer por se tratar de um interesse, quer por se constituir com uma necessidade. Depois de longos momentos de observação, de conversas informais com as crianças e de reflexão conjunta entre par de estágio, e a professora titular de turma, surgiu o tema para o qual dispúnhamos todos pré-requisitos para manter as crianças motivadas e envolvidas num projeto comum – a horta pedagógica. Este tema surgiu principalmente do entusiasmo com que as crianças ficaram com a notícia de que mais uma vez iriam visitar a Quinta do Arrife, descrevendo algumas atividades que já tinham realizado em visitas de estudo anteriores àquele espaço. Todavia, não pude também descurar as potencialidades que a escola oferecia para a realização de uma horta, dispondo de matérias diversos e espaços dedicados ao cultivo, aliando-se este projeto a outro projeto desenvolvido na escola pela câmara municipal de Santarém, denominado “O hortelão vai a escola”. Assim, nas semanas subsequentes às de observação já referidas, fui, junto do par

pedagógico, constatando que a turma se envolvia e interessava pelas atividades relacionadas com a construção da horta e com todos os aspetos e conteúdos que lhe são inerentes. De facto a nossa prática pedagógica foi quase sempre ao encontro do projeto, salvaguardando-se sempre a interdisciplinaridade e o desenvolvimento dos objetivos curriculares previstos para o nível de ensino e de desenvolvimento das crianças. O que aqui está patente foi o interesse em fomentar a motivação do grupo de crianças dentro do projeto, de modo a garantir uma prática pedagógica sustentada e significativa para a turma. Desta forma, de acordo com o que já foi explicitado, o projeto surgiu do interesse e entusiasmo das crianças em realizarem, primeiramente, atividades do âmbito agrícola na visita à Quinta do Arrife e, já durante a implementação do projeto, em desempenharem atividades ligadas à elaboração da horta, transparecendo um crescente interesse em participarem na construção partilhada na horta pedagógica. Também no que respeita às potencialidades da escola, esta dispunha de espaços especializados à construção de hortas, dentro do espaço escolar, e detinha outros materiais que se tornaram fundamentais ao desenvolvimento do projeto como, substrato, regadores, enxadas, pás, entre outros utensílios que as crianças aprenderam a utilizar autonomamente e de acordo com dias estipulados para se responsabilizarem pelos trabalhos efetuados na horta. Também foi de grande interesse do grupo em integrar as famílias no projeto, trazendo-as ao contexto conhecer os espaços dedicados



Fig.7 – Atividade de cultivo de legumes

ao projeto e as atividades que forma sendo desenvolvidas. Para além disto alguns dos pais mais disponíveis tiveram um papel fundamental, ensinado e cooperando no processo de ensino-aprendizagem das crianças ao partilharem as suas experiências relativas à horta pedagógica, como o semear e o regar de algumas plantas. Saliento de seguida, algumas imagens representativas desta horta pedagógica:

Concluindo realço as três fases da concretização deste projeto:

1ª Fase - Introdução do projeto: esta fase caracterizou-se por dois momentos. O primeiro que se destinou à observação da turma, no sentido de compreender o tipo de atividades realizadas, as potencialidades e dificuldades da turma, bem como a metodologia utilizada pela professora, no sentido de resolução de problemas. Acrescenta-se ainda que neste momento se tentou encontrar, efetivamente, um tema para elaborar o nosso projeto tendo em conta os interesses das crianças. Após

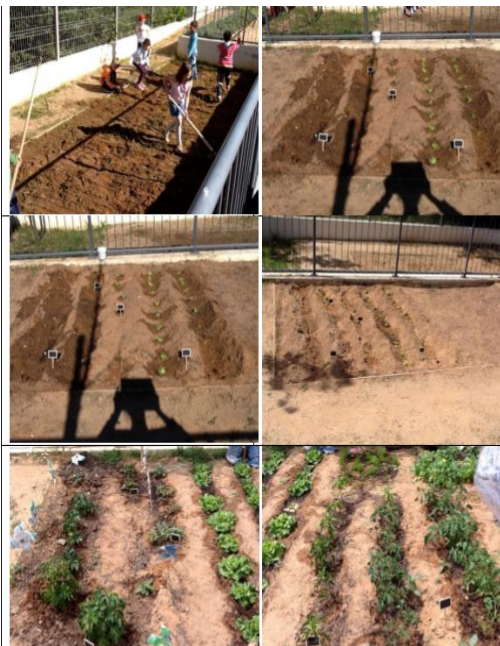


Fig.8 – Atividades relacionadas com a horta pedagógica

este momento de observação e uma visita à quinta do arrife, iniciamos o segundo momento desta primeira fase: o início do projeto “A horta da turma 9”. Para tal e como um verdadeiro projeto deve ser elaborado, foram realizadas atividades que estivessem articuladas com as restantes áreas de conteúdos, não comprometendo, assim, o normal funcionamento da rotina da turma e do próprio trabalho da professora cooperante. Desta forma, neste segundo momento realizámos várias atividades como: Conversa informal, em grande grupo, sobre “O que é uma horta?”; Exploração da revista “Borda d’água”; Pesquisa sobre alguns conceitos relacionados com a agricultura e o cultivo de plantas; Primeiro ensaio, em sala de aula, de cultivo de uma planta; Introdução visita da “Quinta do Arrife”, relacionando com a importância do trabalho agrícola;

2ª Fase - Desenvolvimento do projeto: Exploração, consolidação e reflexão sobre o tema, onde se ocupou a maioria do tempo da prática. Nesta fase pretendia-se que as crianças compreendessem a importância do trabalho agrícola para a sociedade já que se encontravam muito motivadas para este tema após a visita à Quinta do Arrife, bem como compreendessem a importância do trabalho cooperativo, da responsabilidade e da autonomia de algumas tarefas. Aproveitando esta predisposição para este tema, bem como a preferência pela área do estudo do meio, deu-se início ao desenvolvimento do projeto. Salienta-se ainda um outro aspeto que se prendeu com a existência de um espaço exterior que não era aproveitado para estas atividades que se considerou útil para o projeto. O planeamento passou pela “definição concreta das metas a atingir e das ações a realizar” (Silva, 2005, p.3), o que se tornou um dos principais objetivos e também uma das maiores dificuldades. Neste sentido, durante todo o tempo de

planificação em que o projeto se foi estruturando, este foi também “ajustado e precisado para melhor responder à intenção inicial e às metas que se procuram atingir” (Silva, 2005, p.3). Assim, a fase da execução do projeto caracterizou-se por abranger várias etapas que se foram complexificando. Nesta fase, pretendeu-se que as atividades propostas conseguissem responder às questões colocadas pelas crianças e por aquilo que havia sido definido, tendo especial atenção e preocupação em manter uma planificação e uma ação coerente e contextualizada e progressiva durante a implementação do projeto, de modo a conseguir proporcionar, sempre que possível, às crianças momentos constantes de interesse, motivação e reflexão. Assim, tentámos organizar o nosso planeamento semanal de modo a que se trabalhasse, na maioria das vezes, em pequenos grupos, proporcionando espaço às crianças para as suas brincadeiras livres. É ainda importante referir que o planeamento semanal do projeto foi realizado sempre em cooperação com a professora do grupo, de modo a facilitar uma complementaridade com os temas que esta pretendia trabalhar com as crianças. De acordo com as questões que tencionamos responder no projeto, é importante referir que nesta fase, todas as atividades da horta pedagógica, portanto do projeto em questão, foram articuladas com os restantes conteúdos programáticos. Nesta fase, a que considero mais importante, pretendeu-se desenvolver como atividades relacionadas com a horta as seguintes: Escolha do nome do projeto; Escolha do espaço; Cultivo e semeio de plantas e sementes, respetivamente; Atividades de articulação com a família nas atividades da horta; Criação da “Brigada da Horta” (cf. Anexo V); Construção da planta da horta; Atividades experimentais relacionadas com a água; Consciencialização para os problemas ambientais e pelo respeito pela natureza; Contacto/identificação de provérbios do quotidiano; Elaboração de um jornal de turma; Entre outras atividades.

3ª Fase - Divulgação e avaliação do projeto que se caracterizou pela divulgação do projeto à comunidade. Em primeiro lugar e, como foi referido em vários pontos anteriores, um dos nossos objetivos era envolver as famílias no mesmo. Assim, para além das atividades que foram sendo realizadas na 2ª fase do nosso projeto, pretendia-se, nesta fase, promover um dia específico para tal. Desta forma, foi apresentado um teatro relacionado com a horta e uma visita à mesma, onde as crianças puderam autonomamente apresentar o trabalho desenvolvido desde o início do projeto. Para além disso foi também apresentado o jornal de turma que englobou todo o trabalho realizado ao longo do estágio de intervenção, inserindo, por isso, uma panóplia de atividades, fotografias, textos e passatempos elaborados para as crianças. Acrescenta-se, ainda que esta fase foi específica para a avaliação final do projeto. Ao longo do mesmo, foi efetuada a avaliação das atividades e, todos os dias, no final do dia de trabalho, foi refletido e avaliado o trabalho das crianças.

Fazendo uma análise geral deste projeto, posso referir que minha intervenção pedagógico-didática desempenhou de um papel significativo onde se procurou que se associasse o educar e o cuidar, interligando-se com as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. A auxiliar a isto mesmo estabeleci um conjunto de objetivos com vista a orientar a planificação e intervenção. Porém, lidar com as aprendizagens das crianças, partindo do pressuposto de que estas devem ser significativas e ir ao encontro das suas necessidades e interesses, exigiu a redefinição de alguns dos objetivos e atividades no momento da intervenção, quer suprimindo aquelas que foram consideradas menos viáveis, quer acrescentando outras que a própria espontaneidade das crianças levava a abordar e/ou aprofundar, como foi o exemplo da atividade da visita à horta dos pais que foi marcada por dois momentos, devido ao entusiasmo das crianças na apresentação do seu trabalho. São estes reajustes das planificações diárias e mais particularmente dos seus objetivos, indicadores de avaliação e atividades que levaram ao alargamento das aprendizagens significativas e ao desenvolvimento significativo das crianças.

2. Auto avaliação dos percursos de aprendizagem

“A auto-avaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (Santos, 2000, p. 79) e, desta forma, farei uma análise reflexiva dos meus percursos de aprendizagem ao longo das várias intervenções. Aspetos como a planificação do trabalho, a gestão do grupo, do tempo e do espaço serão abordadas nos parágrafos seguintes.

Como é consensual perante os pensadores desta área, todos os alunos são diferentes, ou seja, todos têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem e, desta forma, torna-se compulsório o papel da planificação. Durante as intervenções o trabalho foi planificado semanalmente e diariamente, onde ficou descrito o esboço dos conteúdos/atividades do dia-a-dia, “em função das metas estabelecidas e da caminhada do grupo, corresponsabilizando todos os elementos pelo desenvolvimento do trabalho. (Santana, 2000, p.31). É importante referir que estas planificações permitiram definir também as técnicas motivacionais a utilizar, as atividades e os passos específicos para as crianças, os materiais necessários, processos de avaliação e o tempo de cada atividade. Fazendo uma analogia desta matéria penso que tudo correu dentro do planeado, fazendo com que os projetos tivessem sucesso ao nível das aprendizagens das crianças. Realço, em último aspeto, que à medida que algumas questões foram surgindo dentro do grupo de trabalho, foi tida em conta a flexibilidade necessária a cada planificação para que esta correspondesse aos interesses/necessidades dos alunos, ou seja, ao planear

cuidadosamente consegui dar mais tempo para que algumas crianças terminassem as tarefas, ajustando o nível de dificuldade dos materiais pedagógicos, proporcionando atividades de ensino variadas para outros alunos.

Os conteúdos foram trabalhados de forma integrada e articulada, respeitando a individualidade de cada aluno. Deste modo, o que importa é que “(...) os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física e da manipulação de objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (ME, 1997, p.23). Desta forma, o respeito por esta individualidade e pela promoção de uma escola inclusiva é um ponto fulcral a ser desenvolvido, podendo salientar o trabalho individualizado que realizei, em especial, com as crianças com Necessidades Educativas Especiais, onde foram preparadas/ planeadas atividades específicas tendo em conta as dificuldades/desenvolvimento de cada criança, bem como foi disponibilizado tempo extra para o apoio das mesmas.

Outro aspeto que está diretamente relacionado com a planificação foi a dificuldade de gestão do tempo que, em parte, acabou por ser mais evidente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Efetivamente, o cumprimento da planificação foi uma tarefa difícil e complexa, pois a meu ver o tempo podia parecer, à partida suficiente, mas rapidamente tornou-se um recurso escasso. Por exemplo, tive algumas dificuldades na execução de todas as tarefas que havia inicialmente planificado, uma vez que o grupo era bastante interessado e acabava por colocar várias questões de diferentes assuntos (aspeto crucial na aprendizagem) acabando por não concluir o planeado, acabando, por vezes, por me distanciar do plano inicial, o que por um lado considero positivo pois sempre encarei o real ritmo de aprendizagem da turma, mas que por outro, acabava por não conseguir terminar todas as tarefas planificadas, importantes para o desenvolvimento do projeto. Acrescento ainda que senti dificuldade em gerir o ritmo individual de trabalho de cada aluno, ou seja, algumas crianças acabavam muito primeiro que outras. Para colmatar estas questões e, à medida que fui conhecendo melhor o grupo em que estava inserida, optei, junto do meu par pedagógico, de realizar fichas de trabalho completar para as crianças que terminavam determinada atividade antes das restantes e pequenos trabalhos de grupo, muitas vezes, investigativos, sobre um tema que tivesse surgido.

Acrescento ainda um ponto positivo que se verificou em todos os contextos de estágio que foi a inexistência de “tempos mortos”, uma vez que, tanto eu como o meu par pedagógico fizemos um “esforço importante de planeamento e articulação das atividades, de forma a disponibilizar em cada momento a realização de tarefas alternativas ou complementares” (Morgado, 2004, p. 58). Esta situação permitiu que houvesse um maior controlo das crianças ao nível do comportamento, proporcionando um clima harmonioso para uma educação de qualidade.

Uma outra questão a referir é a questão da regulação dos grupos propriamente dita. Estes grupos com o qual contactei apresentaram-se bastante recetivos aos projetos e às atividades que fui propondo. No entanto, os ritmos de trabalho de cada criança de cada faixa etária acabou por se ir evidenciando ao longo do tempo. Fazendo um paralelismo com a intervenção no 1.º Ciclo, optei por realizar mais atividades em pequenos grupos, para potenciar um trabalho mais fluido e organizado em sala de aula, bem como para potenciar a adequação dos ritmos dos vários alunos. Para além do referido, foram também organizadas atividades em grande grupo, onde poderíamos resolver alguns conflitos que acabavam por acontecer dentro e fora da sala de aula. Um outro aspeto a referir em relação à gestão do grupo foi o facto de as crianças terem alguns problemas ao nível comportamental em relação às regras da sala de aula, ou seja, várias vezes levantavam-se sem necessidade aparente o que provocava distúrbio e distrações nas tarefas e nos restantes elementos da turma. Posto isto, implementaram-se algumas estratégias para proporcionar e promover o bom comportamento das crianças na sala de aula, que se baseavam em mapas de comportamento de autoavaliação e no que designámos de “polícias do comportamento” (cf. Anexo V), onde eram as próprias crianças que avaliavam o comportamento das restantes.

Analisando aspetos em relação às minhas competências científicas, curriculares e pedagógico-didáticas, considero que me senti mais segura nas questões relacionais, ou seja, senti que consegui interagir com as crianças de forma a que estas gostassem da sua vida na escola e que acima de tudo gostassem de aprender. Para além do referido, penso que também consegui articular situações reais e vividas com as atividades, o que me leva, mais uma vez, a concluir que o planeamento e a busca de conhecimento é sem dúvida um fator essencial na vida do professor. Saliento ainda a envolvimento que tenho em relação a todas as atividades que envolvam atividade física-motora, dado que a minha profissão atual está ligada ao mundo do desporto.

Saliento o facto de haver aspetos a melhorar como transformar as atividades propostas, em atividades mais lúdicas, que promovam a “brincadeira”, a motivação e a vontade de aprender. Para além do referido, considero que devo aprofundar algumas questões relacionadas com a expressão plástica e com a expressão musical. No que se refere à expressão plástica, penso que um dos aspetos que deverá ser desenvolvido com maior enfoque diz respeito à diversidade e acessibilidade dos materiais, pois julgo que é crucial que a criança tenha acesso a diferentes materiais e que conheça diferentes técnicas. No que se refere à expressão musical, penso que deverá ser dada especial atenção ao aprender a escutar, pois antes de tocar, dançar ou desenvolver outra atividade musical é importante que as crianças aprendam a escutar e a discriminar

sons. Aprofundar conhecimentos nesta área foi o grande desafio, pois é uma área que não tenho muitos conhecimentos e daí ter que fazer um esforço extra para desenvolver atividades adequadas e motivadoras para promover um clima social positivo.

Este clima social na sala de aulas/atividades é a uma outra questão que quero referir nesta autoavaliação. Penso que o modelo de gestão diferenciada que me fui propondo para com as crianças e atividades desenvolvidas foi adequado ao trabalho que se pretendia realizar. Segundo Dean (2000) citado por Morgado (2004), “relativamente ao clima de sala de aula, [há] a necessidade de que seja estimulante, proporcionando uma base de apoio ao aluno que promova a sua confiança face à fragilização que a aprendizagem pode significar e face às naturais dimensões de conflito presentes nas relações entre alunos e entre alunos e professor.” (p.97). Por outras palavras, julgo ter realizado este clima positivo verificado nas relações entre as crianças, docentes, auxiliares da ação educativa e encarregados de educação. Exemplo do referido foi o sucesso das reuniões/apresentações finais dos projetos pautadas pela presença assídua dos principais envolventes nos mesmos.

Na mesma lógica de pensamento penso que me consegui integrar nos contextos e criar um bom relacionamento com toda a equipa educativa. Para além disso, e, a meu ver, um dos fatores mais determinantes foi a minha integração na sala que ocorreu de forma natural, conseguindo estabelecer relações afetivas com as crianças de uma forma progressiva. Importa referir que, ao longo do meu percurso académico, sempre senti um maior interesse pelo 1.º Ciclo e o estágio em creche acabou por modificar este facto, uma vez que o interesse tornou-se muito maior, talvez pelo constante e necessário apoio ao nível afetivo e emocional que estas faixas etárias exigem. O apoio durante o dia-a-dia das crianças, bem como realizar atividades que constituam, oportunidades de as crianças experimentarem e explorarem coisas novas e diversificadas, de acordo com os seus interesses e necessidades foi compensador. Apesar de o tempo de estágio ser reduzido para o poder fazer de forma genuína, sobretudo os momentos da rotina como a higiene, o momento da sesta e os momentos de brincadeira livre, tive a oportunidade de conhecer cada vez melhor cada criança, o que me permitiu conhecer, pelo menos, aquilo que gostavam de fazer, os seus interesses, e em alguns casos, os seus receios. Desta forma, considero que consegui proporcionar momentos significativos para as crianças, onde puderam explorar e aprender através dos seus sentidos, mobilizando os seus conhecimentos prévios, construindo, assim, os seus próprios conhecimentos e desenvolvendo os que já tinham.

Esta oportunidade de experienciar os vários contextos de estágio com várias faixas etárias distintas contribuiu também para refletir acerca do que é ser educadora de infância/professora, mas sobretudo o que é ser educadora na creche. Importa, antes

de mais, lembrar que “[a] educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Art.º2.º Lei n.º 5/97). Desta forma, considero que o papel do educador se torna fundamental para que as crianças de hoje sejam os cidadãos seguros, participativos e integrados, de amanhã. Não esquecendo, porém, que o trabalho de educador/professor desenvolve-se muito para além da sala de atividades, como foi referido. O trabalho sistemático com os pais e com a equipa educativa são aspetos fundamentais para que o educador possa cumprir a sua missão e este facto não deixa de ser um foco durante os momentos de intervenção e de planificação.

Refletindo acerca do papel dos professores e educadores deparei-me com a importância destes para a vida das crianças. São, efetivamente, atores cruciais nos processos educativos e na promoção da qualidade na educação e, portanto, o trabalho do professor/educador deve ser pontuado por ações intencionais que valorizem o conhecimento contextualizado da criança. Durante a intervenção pautei-me por um princípio fundamental que fui aprendendo ao longo do meu percurso académico: o trabalho docente não é um formato hermético, cujo conhecimento se centra apenas na pessoa do professor/educador; muito pelo contrário, é uma busca incessante de conhecimentos entre aluno/criança e professor/educador no processo de aprendizagem.

Segundo Santos (2000), “a autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva”, é portanto, um olhar criativo consciente sobre o que se faz e julgo que ao longo deste percurso compreendi que todos estes pontos fortes e fracos são momentos de aprendizagem: aprendi diariamente a respeitar, a ouvir, a sorrir e corrigir estes pequenos grandes aprendizes, desenvolvendo um bom trabalho respondendo a todos os parâmetros que me foram exigidos.

Em suma, a passagem por estas experiências de trabalho com faixas etárias diferentes e em ciclos diferentes, fizeram com que a minha curiosidade acerca deste tema fosse cada vez maior. Especificamente falando sobre a transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, conclui, através da observação, uma mudança abrupta de um sistema relativamente protegido, próximo e afetivo, corporizado na figura do educador, que acompanha globalmente as atividades de cada aluno e que estabelece com cada um uma relação de conhecimento e envolvimento, para um

sistema muito mais indiferenciado e distante. Algumas crianças reagem de forma positiva a esta mudança. São aquelas que, naturalmente, já adquiriram mais autonomia, capacidade de iniciativa, um nível de desenvolvimento pessoal e social e competências básicas de aprendizagem adequadas à sua idade e nível de ensino. Contudo, aquelas crianças que não têm os mesmos pré-requisitos ao nível das competências básicas para a socialização e para a aprendizagem escolar, podem sentir-se ameaçadas e intimidadas com a mudança. A próxima parte deste relatório, tem como objetivo a elucidação destes pontos, bem como a resposta a algumas questões inerentes a este tema.

Parte II – Estudo Empírico

1. Objetivos do estudo

As transições entre ciclos de ensino constituem uma temática que tem sido abordada por vários investigadores, cativando o seu interesse e atenção, a par de uma crescente importância no campo da investigação educacional.

Atualmente parece atribuir-se mais atenção e importância aos vários momentos de transição pelos quais os alunos têm de passar ao longo do seu percurso escolar. A transição entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico quando implica, sobretudo, a mudança de escola pode tornar-se uma exigência muito marcante para qualquer criança. É no 1.º ano que os alunos têm de lidar, pela primeira vez, com a exigência de um currículo a cumprir e com um conjunto de regras, acima de tudo, comportamentais diferentes. Na verdade, há uma mudança abrupta de um sistema relativamente protegido, próximo e afetivo, corporizado na figura do educador que acompanha globalmente as atividades de cada criança e que estabelece com cada um uma relação de conhecimento e envolvimento, para um sistema com um nível de exigência individual muito maior. Algumas crianças reagem de forma positiva a esta mudança. São aquelas que, naturalmente, já adquiriram mais autonomia, capacidade de iniciativa, um nível de desenvolvimento pessoal e social e competências básicas de aprendizagem adequadas à sua idade e nível de ensino. Contudo, aquelas crianças que não têm os mesmos pré-requisitos ao nível das competências básicas para a socialização e para a aprendizagem escolar, podem sentir-se ameaçadas e intimidadas com a mudança.

A minha pesquisa incide sobre a problemática da transição dos alunos entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na mesma linha de pensamento, Fortin (2009), também defendendo que “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação,

uma inquietação e que, por consequência exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado” (p. 48). Assim sendo, e com o objetivo de obter conhecimentos úteis à compreensão e à melhoria da situação problemática enunciada, formulei a seguinte pergunta de partida: **Quais são as estratégias utilizadas para apoiar o processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico articulado e adequado às necessidades das crianças? Que fatores influenciam este processo?**

Aliados à pergunta anterior, surgem outras questões orientadoras a estudar:

- Como é que a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é encarada pelos docentes? Que estratégias são adotadas pelo educador e pelo professor facilitar este processo?
- Quais são as perspetivas das crianças sobre a sua entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Qual é a opinião dos pais/encarregados de educação sobre a transição das crianças e sobre a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Quais são as expetativas das crianças em relação à mudança?

Neste contexto, uma questão de investigação “(...) é um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos-chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica” (Fortin, 2009, p. 51). Desta forma e, tendo em conta o objeto e a natureza deste estudo defini como objetivo geral - Conhecer a forma como é vivenciada e perspetivada pelas crianças, pais/encarregados de educação e docentes a fase de transição e adaptação do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Partindo, então, do objetivo geral que referi anteriormente, enuncio os seguintes objetivos específicos desta investigação:

- Analisar a realidade do processo de transição na escola participante no estudo;
- Explorar os fatores que afetam a transição e consequente adaptação das crianças à mudança de ciclo;
- Compreender se existe articulação entre os ciclos de ensino enunciados;
- Conhecer estratégias facilitadoras do processo de transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Conhecer as expetativas e ideias das crianças, pais/Encarregados de Educação e docentes.

2.Fundamentação Teórica

2.1 Transição entre pré-escolar/escola

Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa “transição” significa “Ato ou efeito de transitar; Passagem de um lugar, assunto, tom ou estado para outro; Trajeto”, o que significa que as crianças, tal como indica a definição, têm de passar pelo trajeto natural de mudança. Esta mudança/ transição pode ser, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “mudança[s] dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (ME, 2016, p.99). É de extrema importância salientar que existem dois tipos de transições: horizontais e verticais. As primeiras, referem-se a transições em que as crianças estão diariamente sob contacto, como a mudança diária do contexto familiar para a sua instituição escolar. No que respeita às transições horizontais, aquelas que nos iremos focar, constituem mudanças de etapas muito significativas na socialização e futuro desempenho pessoal na vida das crianças, como a mudança de ciclo ou até mesmo de instituição escolar. Sendo esta última a considerada mais complexa e difícil, dado que exige uma toda estrutura em redor da criança para que esta tenha ferramentas de inserção num meio desconhecido em dois parâmetros: novo ciclo e nova população escolar.

“São essas as transições que particularmente preocupam docentes e pais, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação. Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam.” (ME, 2016), p.99)

Desta forma, o apoio que se deve transmitir às crianças no momento destas transições deve positivo, por forma a influenciar também positivamente as suas ações/transições futuras, transmitindo, então segurança e mostrando as oportunidades de aprendizagem e de conhecimento de um mundo desconhecido cheio de potencialidades para serem felizes e, acima de tudo, conseguirem alcançar a serenidade necessária para esta situação, que, reforço, até para um futuro adolescente se tornará difícil. É, assim, fulcral que exista articulação entre os ciclos e continuidade de aprendizagens para que a criança evolua e aprenda a partir daquilo que já sabe/aprendeu.

Como refere a Lei-Quadro da educação pré-escolar esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da

ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei Quadro EPE, 1997). Esta lei preconiza que, durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que aprendam a aprender, não se pretendendo, então, que esta etapa na vida das crianças se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte, criando, também, condições para o sucesso da aprendizagem, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

Refletindo brevemente acerca das OCEPE, estamos perante um quadro de referência e conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, mas reconhecendo que “as Orientações Curriculares não são um programa e diferenciam-se também de algumas conceções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, pois incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (ME, 1997, p. 13). A avaliação educativa prende-se sempre com os fundamentos, princípios pedagógicos, objetivos e didáticas implementadas. Em todos os documentos, quer legais quer de natureza teórica, a avaliação para a Educação Pré-Escolar é apenas levemente abordada ou tenuemente referida. O modelo de avaliação preconizado, pelas suas características singulares, prescreve uma abordagem reguladora do processo de desenvolvimento das crianças, quer como referencial das suas competências, como da sua envolvimento nos processos de aprendizagem e, ainda, como reguladora e orientadora da ação do educador, como processo de recolha de informações de suporte às opções e intenções educativas e (re)formulação das orientações de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo. Baseia-se na observação de cada criança e do grupo para perceber as suas capacidades, interesses, dificuldades, evoluções, de modo a dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados para compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (ME, 1997). Como tal não é uma avaliação sumativa, mas formativa. Aqui os pais assumem, assim, um papel de extrema importância no sentido de acompanhar a mudança e motivar a criança a aprender a gostar da escola, encarando-a como um local de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em relação à questão de não estar definido um currículo considerado como um programa, como para os outros graus de ensino, apesar de se desenvolverem competências que os documentos-base apontam e os educadores definem, promovem e avaliam, de uma forma associada à conceção de avaliação-observação fomentada, baseada em registos descritivos, gera alguma desvalorização da Educação Pré-Escolar e até um certo mal-estar no seio dos educadores, que os condiciona a questionar o seu trabalho, quanto às competências a incrementar e às formas de as implementar e avaliar. Por exemplo, muitos professores do 1.º ciclo referem a dificuldade —em ensinar as crianças a ler, a escrever e a contar devido à ausência de competências que deveriam ter sido asseguradas no nível anterior. Esta questão prende-se com a problemática da articulação curricular e continuidade educativa de que muito se fala atualmente. A Educação Pré-Escolar e o ensino básico têm características, objetivos e metodologias diferenciadas, aliás, desde logo aludidas nos próprios nomes que identificam estes dois níveis educativos, associados a conceitos, que embora possam ser concomitantes, são diversos: educação e ensino. Como refere Roldão (2009), apesar de —”quase todos os documentos curriculares portugueses estabelecerem este princípio da integração nas suas introduções”, realçando que ”embora seja expresso um largo consenso a este respeito entre professores e educadores” sublinha que “a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica” (p. 109). Assim, o peso institucional do currículo, o fantasma da avaliação formal, “o receio de que novas práticas curriculares afastem o cumprimento das metas programáticas ou das áreas curriculares associado aos aspetos formais da organização do tempo, do espaço, dos materiais e das relações afetivas, privilegiando-se os momentos de exposição oral do professor e o trabalho individual são, ainda de forma geral, características do ensino básico” (Serra, 2004). É notório o contraste com as especificidades da Educação Pré-Escolar, nomeadamente o seu currículo aberto e sistema de avaliação menos formal, ainda que esta esteja presente no dia-a-dia das crianças, decorrente da observação informal dos comportamentos das crianças, durante as atividades lúdicas que escolhem livremente de entre os espaços organizados, tal como os tempos e os materiais, a promoção de interações entre pares e adultos, quer ao nível de diálogo, relacionais, como para a organização das atividades propostas e escolhidas. Então, parece-nos que, resultantes destas diversidades, do facto de as crianças saírem em Julho de uma determinada organização e ingressarem em Setembro numa outra bem diversa, organizações estas que se desconhecem ou pouco se reconhecem e valorizam mutuamente, surgem frases como: —”Nós temos um programa para dar... enquanto vocês, no pré-escolar...” ou — “As crianças não estão preparadas para aprenderem, nem sabem estar sossegadas a

ouvir...São muito irrequietas!”. Dar valor e sentido aos níveis educativos antecedentes e consequentes alicerçará uma relação mais forte entre os diferentes patamares educativos que lhes conferirá “uma unidade baseada na especificidade de cada um” (Serra, 2004, p. 112), pelo que será necessário, como base para uma verdadeira articulação, que educadores e professores compreendam que relações pedagógicas e vínculos didáticos de cada nível se organiza, quais os seus objetivos educativos, que conteúdos curriculares são veiculados e que metodologias são utilizadas.

Quando pensamos em educação, implica entre outras coisas, “reequacionar os olhares dominantes sobre a relação da educação escolar e do currículo com o desenvolvimento e com a experiência prévia da criança” (Roldão, 2009, p. 105). Esta autora afirma que para que a educação de base seja uma realidade, as instituições têm de recorrer a uma diferenciação curricular orientada para a inclusão de todas as crianças, para que, assim, estas possam aceder à educação de forma idêntica, ou seja, que consigam obter os mesmos níveis em relação aos instrumentos, saberes e funcionalidades comuns.

Desta forma, em relação à Educação Pré-Escolar preconiza-se (ME, 1997) a organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, sendo que o ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação: i) a organização do grupo, do espaço e do tempo; ii) a organização do estabelecimento educativo; iii) a interação com os pais e com outros parceiros educativos, ou seja, a comunidade educativa; iv) o pressuposto de um processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes; v) a intencionalidade educativa - que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças; vi) as áreas de conteúdo, como referências gerais a serem consideradas no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.

Um estudo de Siraj-Blatchford (2005) demonstra que as pedagogias desenvolvidas no âmbito da educação de infância incluem o envolvimento da criança e do adulto, uma implicação co-constitutiva e o uso de técnicas tais como modelização, explicação, questionamento e a canalização do interesse da criança para objetivos de aprendizagem socialmente desejáveis, sem interferir com a capacidade de a criança fazer escolhas livres. Posto isto, consegue-se concluir que os ambientes de aprendizagem e as atividades elaboradas em torno destas faixas etárias devem ser de jogo ricos, atividades de livre escolha por parte das crianças e um acompanhamento “muito perto” e individual às crianças pelos educadores que guiam, informam,

modelizam, ou mesmo, proporcionam instrução direta, mas não dominam o pensamento da criança.

O modelo de referência mais adequado ao desenvolvimento do currículo e à organização do ensino e da aprendizagem no período dos 6 aos 12 é consensualmente reconhecido como sendo o —modelo integrado” (Alonso, 2002, p. 3). Este modelo é referenciado como o trabalho que se apoia na construção da aprendizagem e se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interação face a situações, tanto quanto possível significativas para os alunos, cujo pensamento e apropriação do real é ainda mais global que analítico, em detrimento da abordagem segmentar dos diferentes campos do conhecimento formalizado. Mas, continua a autora, apesar dos documentos regulamentares estabelecerem este princípio de aprendizagem integrada e, embora entre professores e educadores o consenso sobre esta matéria seja claro, a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica. Abordando o tema por outro prisma, Roldão (2009) diz que a integração curricular neste nível não significa excluir ou ocultar as especificidades dos saberes com que os alunos vão contactando (a ciência e sua construção, a funcionalidade da escrita, do cálculo); significa sim que se trabalha estes campos em torno de situações com sentido, destacando as relações que umas e outras áreas de saber têm entre si, e a sua utilidade convergente para compreender e agir sobre a realidade, ou seja, se viabilizem competências, no seu verdadeiro sentido.

No programa decretado para o 1.º Ciclo é destacado ao longo do texto deste documento que o desenvolvimento da educação escolar deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências propícias ao desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. A partir daqui, cabe ao professor criar condições para que, na sua sala de aula, os alunos as possam desenvolver. Cada um destes tipos de aprendizagens contém em si diferentes objetivos e referenciam diversos meios para atingir os objetivos desejados no 1.º Ciclo. Atentemos: as aprendizagens ativas pressupõem a vivência de situações interessantes, que estimulem os alunos e que os levem à descoberta de novos caminhos e conhecimentos, devendo ser desenvolvidas a partir de projetos que as crianças possam explorar e, acima de tudo, que as crianças possam relacionar essas aprendizagens com experiências vividas no quotidiano; as aprendizagens significativas, sejam elas dentro da sala/escola ou fora, devem estar, mais uma vez, de algum modo ligadas às experiências das crianças, pois, assim, vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. Realço aqui a importância que deverá ser dada à informação que os docentes devem ter acerca do que a criança já sabe e o quais são os seus principais

interesses e “necessidades” de aprendizagem. Desta forma a ideia de que as crianças chegam ao 1.º ano “sem saber nada” deve ser ultrapassada, sendo através de atividades do seu interesse que o professor vai conseguindo, aos poucos, cativar a criança para a escola e fomentar nela o desejo de aprender. É a partir destas experiências, já vivenciadas, que o aluno mais facilmente irá construir novos significados, tal como se realça no programa, “as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança.” (ME, 2004, p. 23); as aprendizagens diversificadas referem-se à utilização de recursos educativos diversificados que permitam várias abordagens dos conteúdos programáticos, ou seja, propicia a que exista uma necessidade de mudança no ensino decorrente, numa perspetiva de muitos profissionais utilizarem estratégias e atividades/tarefas diversificadas e de abandonarem o uso exclusivo dos manuais escolares. Estas aprendizagens integradas baseiam-se, então, nas realidades já vividas pelo aluno. Fazendo um paralelismo com o projeto desenvolvido com o meu par pedagógico da “Horta pedagógica”, as crianças estando inseridas num meio rural e com grande motivação pela área do estudo do meio e do conhecimento do mundo, acabaram por se empenhar afincadamente neste projeto e ter levado ao sucesso das aprendizagens que foram ao encontro do programa. Estes saberes, adquiridos anteriormente, vão ajudar na aquisição e assimilação de novos conhecimentos, convergindo para uma visão mais diversificada de opiniões, caminhos, culturas, pontos de vista, etc...; por fim, as aprendizagens socializadoras são responsáveis pela formação moral e crítica no processo de apropriação de pontos de vista e conhecimentos. As novas formas de organização escolar podem contribuir para este processo de trocas culturais, da aculturação do indivíduo, processos estes que se realizam no convívio com o outro. Sendo a escola uma fonte de culturas, para além de ser um local privilegiado nestas trocas de informação, acaba por ser um meio de criar hábitos de convivência, solidariedade, autonomia e democracia, valores essenciais para o convívio em sociedade.

Como já foi referido anteriormente, cabe ao professor/educador delinear estratégias e métodos para atingir estas aprendizagens/metastas e conseguir desenvolver nas crianças não só os conteúdos programáticos mas, fundamentalmente, conseguir ver refletidos em cada um dos seus alunos os Quatro Pilares da Educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver com os Outros e Aprender a Ser (Delors, 2005). Para que isto seja possível e para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido o professor deve ter em conta aspetos como: a diferença individual e o respeito por essa diferença; valorizar as experiências anteriores do aluno; considerar os interesses do aluno; estimular as interações e as trocas de experiências; promover a

iniciativa por parte dos alunos, quer em atividades na sala de aula quer em contacto com toda a escola; dar valor às aquisições e conquistas dos alunos e também propiciar a responsabilidade e a cooperação. Mas, como afirma Roldão (2008), ainda impera nos professores do 1.º ciclo, a metodologia de “passar por todos os tópicos”, “explicar ou dizer” (p. 29) os conteúdos, ou seja, utilizar um método expositivo, em que a criança é um mero recetor, memorizador das matérias, sem lhes atribuir grande significado ou sentido.

Segundo um estudo realizado por Alves (2004), os professores rejeitam, no plano das concepções, a aprendizagem apoiada numa pedagogia centrada na reprodução dos conhecimentos e privilegiam para si o papel de animador e facilitador da aprendizagem, numa lógica de aprendizagem significativa, mas constata-se uma discrepância entre os discursos e as suas práticas, mais tradicionais e enraizadas. De acordo com Vasconcelos (2009), independentemente dos modelos curriculares adotados pelos educadores ou pelos professores do 1.º Ciclo, uma “metodologia comum de trabalho de projeto em sala de aula poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção”. Neste sentido advoga-se a promoção do trabalho de projeto como modelo de ensino e aprendizagem para os dois níveis educativos.

2.2. A transição: diferentes olhares sobre a mesma problemática

Na transferência do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças experienciam um novo contexto escolar que, logicamente, pelas diferenças entre os ciclos de ensino surgem de igual forma diferenças ao nível da linguagem, dos valores, das expectativas e das práticas pedagógicas implementadas.

Numa perspetiva ecológica e, segundo a teoria de Bronfenbrenner, o indivíduo desenvolve-se num processo de plena interação com o meio ambiente, concebido como um conjunto de estruturas interligadas, a que o autor designa de *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* e *macrosistema*. Explicitando, o *microsistema* é o cenário imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, caracterizado por contextos interdependentes, onde os indivíduos podem facilmente interagir como a família, o grupo de amigos, a escola, etc. Por sua vez, o *mesosistema* refere-se às inter-relações entre os contextos em que o indivíduo participa ativamente. O *exosistema* engloba acontecimentos e iniciativas que não implicam a participação do indivíduo, mas interfere, diretamente, com o *microsistema* a que este pertence, como por exemplo, habitação, saúde, trabalho dos pais, organização comunitária. Por fim, o *macrosistema* refere-se a contextos mais gerais constituintes de uma sociedade, como o sistema de valores, a

cultura, as políticas governamentais, a partir do qual se faz a construção de cada tipo de cenário.

Na sequência desta perspectiva, Portugal (2008) refere que “pela participação em diversos ambientes, interagindo com situações sociais e culturais diversificadas, as crianças alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto” (p. 43). Desenvolvendo mais sobre o tema, “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, *cit. por* Vasconcelos, 2008, p.148). Assim sendo, para que cada parte do sistema funcione na sua plenitude, é imprescindível existir uma boa articulação entre sistemas, que se irá traduzir no trabalho conjunto, numa comunicação eficaz e na partilha de poder. Importa aqui salientar o papel da escola, que “é simplesmente esta forma comunitária na qual estão concentradas todos os meios de ação que serão mais eficazes para conduzir a criança a tirar partido das heranças da raça e a empregar as suas próprias capacidades para fins sociais” (Dewey, *cit. por* Gérard, 1995, pp. 111-117).

Todos sabemos que ao nível académico, a pressão para o sucesso e para a obtenção de bons resultados é uma realidade, principalmente, após a transição de uma instituição de ensino que não se rege sobre a avaliação das crianças para outra em que toma a avaliação como elemento regulador da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Efetivamente, as crianças, no início desta etapa educativa enquanto alunos do 1.º ano deparam-se com novas exigências e tarefas escolares, relacionadas com o aumento de horas sentados e com a exigência do cumprimento de tarefas diárias relacionadas com conteúdos programáticos. Estas novas exigências requerem, pois, elevadas competências de organização e gestão de estudo que os alunos frequentemente ainda não têm. No que diz respeito ao domínio social, o principal foco de preocupação para as crianças emerge do receio de não ser aceite pelos colegas e de, ao fim ao cabo, não se sentirem integrados num meio desconhecido para si sem a proteção nem da educadora como dos seus pais. Por último, os procedimentos que exigem uma mudança para uma nova escola, ou seja, a adaptação ao funcionamento e regras a adaptação a um diferente professor.

“Creio que a única e verdadeira educação provém da estimulação das capacidades da criança sob pressão das situações sociais nas quais se encontra. É assim convidado a agir como membro de uma unidade, a alargar o campo restrito das suas ações e dos seus pensamentos e a pensar por ele próprio do ponto de vista do bem-estar do grupo ao qual pertence. (Dewey, 1897, pp. 111-117)

É importante referenciar algumas teorias que abordam questões relacionadas com o desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que estas podem ser importantes tanto para educadores como professores na definição de estratégias de ensino e aprendizagem, na seleção de métodos de avaliação, bem como na sua atitude enquanto educadores. Na perspetiva de Portugal (2008), “muitas das modernas abordagens em torno do desenvolvimento incorporam princípios acerca da natureza da criança e do papel do ambiente” (p. 36).

A teoria behaviorista, por exemplo, de que são figuras os expoentes Pavlov (1849-1936), Watson (1878- 1958) e Skinner (1904-1990) defendem que os seres humanos em todas as idades aprendem sobre o mundo reagindo através de recompensas e punições. Na década de 1980, Bandura desenvolveu a teoria da aprendizagem social. Esta teoria dá ênfase à aprendizagem através da experiência, em particular através da imitação e modelação. Deste ponto de vista, os indivíduos modificam o seu comportamento em função do modo como os outros elementos do grupo se comportam.

Entretanto, as teorias construtivistas, que têm a sua origem na perspetiva estrutural cognitiva de Piaget (1980-1986), já consideram o indivíduo como participante ativo do seu próprio desenvolvimento, ou seja, o enfoque está no papel que a criança desempenha no seu próprio desenvolvimento, construindo o seu próprio conhecimento do mundo.

Vygotsky e Bruner são outros dois grandes autores/precursores das teorias socio-construtivistas que, embora, reconhecendo as interações entre a criança e o seu ambiente, destacam “as interações socioculturais enriquecidas por adultos e pares” (Folque, 1999, p. 5) no desenvolvimento. Consideram, assim, que a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interação social, envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner (1996), introduziu a variável contexto para a compreensão do desenvolvimento humano. À luz desta teoria o desenvolvimento humano é o “processo pelo qual o sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e da sua relação com este, e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico” (Portugal, 2008, p. 40).

Nos anos 50 e 60, em resposta às crenças negativas sobre a natureza humana subjacentes às teorias psicanalíticas e behavioristas, surgiu o movimento humanista de que fazem parte Rogers e Maslow. Abrahram Maslow (1908-1970) foi, assim, um dos teóricos que contribuiu para a perspetiva humanista. Os indivíduos são motivados em ordem a satisfazer determinadas necessidades. Nesse sentido, e no seguimento da sua

perspetiva, propôs uma hierarquização das motivações, a partir duma base piramidal, onde estão inseridos os impulsos básicos, passando-se às motivações secundárias, até chegar ao vértice, formado pela autorrealização. A este propósito, Chiavenato (2004) sintetiza a organização das necessidades humanas básicas em três níveis distintos: necessidades fisiológicas, situadas ao nível mais baixo da pirâmide, incluem a necessidade de comer, beber, dormir, atividade física, regulação da temperatura, descanso; necessidades psicológicas que se reportam às necessidades secundárias, especificamente humanas e englobam necessidade de segurança íntima, necessidade de participação, necessidade de autoconfiança e necessidade de afeição; necessidades de autorrealização, situadas no vértice da pirâmide, são a conclusão de todas as necessidades humanas e que se traduzem na necessidade de viver em plenitude o nosso potencial individual. Portugal (2008) confirma que será da forma como estas necessidades se concretizarão que dependerá o desenvolvimento de cidadãos emancipados, por outras palavras, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual (p. 33).

Os princípios teóricos destes autores estão na génese de diferentes modelos pedagógicos em vigor nas escolas tendo subjacente diferentes conceções que implicam papéis diferenciados atribuídos a adultos e crianças e, desta forma, torna-se imprescindível compreendê-los por forma a proporcionar às crianças o apoio necessário para as suas aprendizagens e, no caso desta pesquisa, nas aprendizagens e transições entre ciclos. Nesta linha de pensamento, Formosinho (2000) refere que “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (citado por Vasconcelos, 2008, p.148). Assim sendo, para que cada parte do sistema funcione verdadeiramente, é imprescindível existir uma boa articulação entre sistemas, que se traduza no trabalho conjunto, numa comunicação eficaz e na partilha de poder.

2.3. Estratégias facilitadoras de transição entre ciclos de ensino

O início de um novo ciclo começa como que uma extensão do ciclo anterior, perpetuando os ensinamentos apreendidos para melhor preparar a criança para as novas exigências. Esta extensão é sequencial e progressiva, ou seja, aumenta (potencialmente) todas visões de si e do mundo que a criança já tinha.

A articulação entre ciclos pode ser segundo Serra (2002): *Espontânea* que surge naturalmente, fruto para proximidade geográfica entre os envolvidos; *Regulamentada* que depende de decretos legais e leis implementadas; e *Efetiva*, onde os docentes assumem compromissos e esta pode manifestar-se em três sub-categorias: *Ativa*: aqui, existe um conhecimento profundo dos dois anos frequentados pela criança: o último pré-escolar e o primeiro do ensino básico. Educador e professor trabalham em conjunto e exploram os recursos da escola ao máximo a favor do aluno; *Reservada*: não podemos esperar tanto altruísmo, sendo que, os responsáveis se reúnem apenas quando é necessário tomar uma decisão importante acerca de meios da escola e alunos; *Espontânea*: Neste caso, a proximidade e o encontro das crianças no recreio é fundamental, dado que não existem reuniões, ou assiduidade às mesmas e são as crianças o mecanismo de ligação à sua articulação.

A transição entre o Pré-escolar e 1.º CEB é para todas as crianças um período de mudança, e por vezes um período de difícil adaptação ao novo nível de ensino. Assim sendo, e como refere Reis-Jorge (2007), esta transição é importante devido "à necessidade de tornar este processo um elemento facilitador de adaptação e promotor de desenvolvimento tendo por base o conceito de continuidade" (Dunlop, 2003, *cit.* por Reis-Jorge, 2007, p. 10).

Uma boa adaptação à escola é sem dúvida um elemento facilitador para que as crianças desenvolvam aprendizagens e construam uma boa relação com os outros. Para tal é necessário que a criança se sinta segura e saiba que pode confiar em quem a rodeia. Conforme Portugal (2008), "as crianças necessitam de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao mundo, sendo que neste processo é essencial ter-se atitudes e cuidados educativos disponibilizando à criança a noção de previsibilidade do contexto" (p.46). Face ao exposto, é necessário que exista entre o educador e professor do 1.º ciclo um diálogo de forma a não comprometerem a aprendizagem das crianças.

Vários autores (Bento, 2007; Abrantes, 2008, Pereira *et al.*, 2003) referem estratégias facilitadoras de articulação e aproximação das práticas educativas entre ciclos de escolaridade: Visitas dos educadores do jardim-de-infância às escolas e professores de 1.º CEB aos jardins-de-infância para iniciarem contactos, promovendo, pois o trabalho cooperativo entre docentes; Colaboração com as famílias com a transição, através de reuniões de pais, onde se preparasse uma estratégia para a integração das crianças no 1.º ano do Ensino Básico; Discussão sobre a problemática da articulação curricular entre os dois ciclos de ensino, ajudando a que os docentes tomem conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos os ciclos; O jardim-de-infância deve ajudar as crianças mais velhas a fazer a transição de uma sala em que o

foco das atividades se baseia mais no lúdico e na liberdade das crianças para uma estrutura mais rigorosa de aprendizagem; Visitas guiadas das crianças de pré-escolar à escola do 1.º CEB; Envio de informação relevante acerca das competências, conhecimentos, atitudes e comportamentos das crianças à escola do 1.º CEB, que deverá ser tida em linha de conta na preparação do novo ano letivo; Visita do psicólogo escolar da escola recetora à escola emissora para fazer uma apresentação da escola do 1.º CEB, por forma a acompanhar as crianças no momento de transição; e, por fim, momentos de interação envolvendo docentes, pais e crianças para troca de informação.

3. Opções metodológicas para recolha e análise de dados

Como tem vindo a ser referido ao longo deste trabalho, este estudo debruça-se sobre uma situação específica: o processo de transição das crianças entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. É, então, considerado como objetivo principal compreender o que há neste tema de mais essencial e característico e, deste modo, contribuir para a compreensão global deste fenómeno de interesse para todos os intervenientes do processo educativo. Optei por uma abordagem qualitativa por considerar ser a mais adequada. A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) possui cinco características: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) é descritiva; (iii) o processo interessa mais do que os resultados ou o produto final; (iv) os dados são analisados de forma indutiva; (v) o significado é de importância vital para o estudo (pp. 48-50). Neste sentido, a abordagem qualitativa permite estudar os factos e interpretá-los no seu contexto natural, apreendendo a realidade tal como ela é experienciada pelos indivíduos, a partir dos seus pontos de vista e comportamentos.

Na mesma linha de pensamento pode-se dizer que cada investigação é um caso único em que cada pensador/investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso. Assim sendo, resolvi eleger o estudo de caso como metodologia integrante da pesquisa. O estudo de caso assume-se como uma metodologia de investigação com grande notoriedade no campo da educação e das ciências sociais. Atentemos, de seguida, às definições apresentadas por vários autores: “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, *cit.* por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89); “O estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (Sousa, 2009, pp. 137-138); “O estudo de caso é uma investigação aprofundada

de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. (...) Este tipo de investigação é útil para estudar um caso que é reconhecido como especial e único (...)” (Fortin, 2009, p. 164); “É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994). Não obstante às diversas perspetivas apresentadas sobre o estudo de caso, Coutinho e Chaves (2002) salientam cinco características essenciais deste tipo de metodologia: “(i) o caso é um sistema limitado e a primeira tarefa do investigador será definir as respetivas fronteiras de forma clara e precisa; (ii) incide sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direção à investigação; (iii) terá de haver sempre a preocupação de preservar o caráter único, específico, diferente e complexo do caso; (iv) a investigação decorre no seu ambiente natural; (v) são utilizadas variadas fontes de dados (diário de bordo, atividades de observação e respetivas notas de campo, documentos, entrevistas e relatórios) ”. Transpondo estas indicações para a realidade educativa, o caso pode muito bem ser “ (...) uma nova matéria curricular, um grupo-turma de alunos, um professor ou qualquer outra situação única que necessita ser estudada como tal no seio do contexto em que sucede ou sucedeu” (Sousa, 2009, p.139). Existe uma grande diversidade de “casos” e, por isso, existe também uma grande variedade de tipos de estudo de caso. Bogdan e Biklen (1994) classificam os estudos de caso recorrendo ao número de casos em estudo. Estes autores falam em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos ou comparativos. No caso único estuda-se uma realidade, um ambiente, um espaço, ou seja, um caso singular. No caso múltiplo estudam-se dois ou mais casos, sendo que no estudo de caso comparativo “dois ou mais estudos de caso são efetuados e depois comparados e contrastados” (p. 97). Yin (1993), propõe um critério de classificação do qual emergem seis tipos diferentes de estudos de caso. Segundo o autor, um estudo de caso é: (i) exploratório quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; (ii) descritivo quando representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto; (iii) explanatório quando os resultados determinam relações de causa e efeito em situações reais. Embora alguns autores reconheçam vantagens ao estudo de caso, outros consideram que esta abordagem metodológica apresenta limites. “Os resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações; para além disso os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis” (Fortin, 2009, p. 166). A seleção das diversas propostas de tipificação do estudo de caso depende, entre outros aspetos inerentes ao processo de investigação, do posicionamento do investigador, do que se pretende estudar, dos objetivos da investigação.

Assumindo a posição de alguns autores (Yin, 1993; Bogdan & Biklen, 1994), a presente investigação caracteriza-se como sendo uma aproximação ao estudo de caso único, por se centrar no estudo de um contexto educativo específico e particular (grupos de estágio e outras turmas) e dos seus mais diretos interlocutores (docentes, alunos e respetivos encarregados de educação). Acrescenta-se ainda que a recolha e análise da informação em estudos de caso deve ter em conta o caso e o seu contexto, bem como o problema, os objetivos e respetivas questões.

Refletindo acerca dos instrumentos de recolha de dados, Yin (1993) destaca que a possibilidade de utilizar várias fontes de evidência é uma das vantagens dos estudos de caso, na medida em que permite a triangulação de dados, conduzindo ao aumento da fiabilidade da informação.

Assim, recorri à realização de entrevistas e questionários com o intuito de inter-relacionar conceitos que permitem interpretar a realidade deste fenómeno. A forma como a transição é vivida pelas crianças e famílias foi captada, através da recolha de dados por questionário e entrevistas. Para além do referido, como esta pesquisa foi elaborada num centro escolar foi também explorada a forma como é realizada a transição, desde a transmissão da informação entre docentes até a forma de como as crianças são acompanhadas neste processo.

Na perspetiva de Sousa (2009), o questionário é uma técnica de investigação que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, cujo objetivo é “(...) conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.”(p. 204), sobre alguns aspetos da vida social, profissional ou familiar, procurando opiniões “(...) ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188). O questionário é definido por Ghiglione & Matalon (1995, p. 121) “um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões, como na ordem”. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável, que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. Todavia, o inquérito por questionário apresenta vantagens e desvantagens. Relativamente à primeira, pode ser aplicado simultaneamente a um grande número de indivíduos, garante o anonimato dos inquiridos, não há circunstâncias externas que possam influenciar as respostas; no que concerne à segunda, não permite saber o que o sujeito estava a pensar no momento em que respondeu, não oferece garantia de que a maioria dos sujeitos o devolvam, podem surgir dificuldades de objetividade, uma vez

que a mesma pergunta poderá ser interpretada de diferente modo por diferentes sujeitos (Sousa, 2009, p. 206).

O questionário dirigido aos encarregados de educação das crianças foi testado um encarregado de educação que não pertencia a esta pesquisa, por forma a conferir que o mesmo se adequava a este público, bem como compreender se as perguntas eram claras e objetivas.

Este questionário, apresentado em anexo (Anexo VI) é constituído por cinco blocos representativos das informações que se pretendiam recolher:

- Bloco 1
 - Dados de identificação (sexo, idade, habilitações literárias, profissão);
- Bloco 2
 - Entrada na escola do 1.º CEB (perceção dos sentimentos do educando, atitude face à mudança de escola e de ciclo) – Encarregados de Educação crianças do 1.º CEB;
 - O início de uma nova etapa do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (perceção dos sentimentos do educando face à mudança de escola e de ciclo, acompanhamento do educando à nova escola, acolhimento na escola do 1.º CEB) – Encarregados de Educação crianças do Pré-escolar;
- Bloco 3
 - A escola do 1.º CEB: sentimentos/experiências (relevância das atividades de enriquecimento do currículo na adaptação ao 1.º ciclo, comunicação escola-família sobre o percurso escolar do aluno) – Encarregados de Educação crianças do 1.º CEB;
 - Saída do Jardim-de-infância e preparação da entrada na escola do 1.º CEB (expectativas, medos, relevância das atividades de enriquecimento curricular na adaptação ao 1.º ciclo, aspetos sobre a mudança de ciclo e de escola, conhecimento de atividades conjuntas realizadas pelas duas escolas, opinião sobre a articulação entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Encarregados de Educação crianças do Pré-escolar;
- Bloco 4
 - Importância da articulação entre ciclos – opinião do encarregado de educação e possibilidade de sugestões acerca do tema (Problemas associados à falta de articulação)
- Bloco 5
 - Sugestões de melhoria da transição entre ciclos

Salienta-se que a administração dos questionários decorreu no 3.º período do ano letivo 2016/2017 e teve a vantagem de sistematizar os dados, permitindo, assim, maior rapidez na recolha e análise dos mesmos, possibilitando a sua quantificação e, por conseguinte, estabelecendo relações entre as diferentes dimensões e informações.

Relativamente ao outro instrumento de recolha de dados, a entrevista, adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências. Bogdan e Biklen (1994) sustentam que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). Para Quivy e Campenhoudt (2008), a entrevista é “(...) uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (p. 192). A entrevista é considerada a meu ver a estratégia mais adequada de criar uma relação de empatia entre quem necessita dos dados e de quem é detentor da informação. O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, pois como realça Sousa (2009) “trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de se explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (p. 249). Neste tipo de entrevista o investigador constrói um guião, com determinadas questões abertas, mas pode alterar a ordem das mesmas ou até mesmo a formulação prevista. “Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). As entrevistas, orientadas por guiões previamente elaborados, foram realizadas durante o mês de junho de 2017, tanto às docentes como às crianças participantes. É importante referir que o guião das entrevistas foi testado, ou seja, através de duas colegas da área em questão e de duas crianças uma de pré-escolar e de outra de 2.º ano, foram colocadas questões para compreender se estas iam ao encontro do objetivo da pesquisa. Considerei esta etapa bastante importante, uma vez que me permitiu ajustar os mesmos por forma a ter sucesso nas respostas.

Com a realização das entrevistas, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- (i) recolher do entrevistado informação acerca do modo como as instituições do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico organizam o processo de transição das crianças;
- (ii) conhecer as opiniões dos entrevistados sobre os fatores que contribuem para uma transição;

- (iii) perceber como se processa a passagem de informação sobre o percurso escolar da criança;
- (iv) conhecer a informação sobre o processo de transição que é dada às crianças e aos respectivos encarregados de educação; (v) identificar estratégias utilizadas pelos professores/educadores e pelas escolas, com vista a apoiar as crianças e encarregados de educação no processo de transição;
- (v) conhecer alguns sentimentos /comportamentos das crianças;
- (vi) perceber atitudes dos pais/encarregados de educação antes e após da mudança de escola e de ciclo de ensino dos seus educandos;
- (vii) identificar dúvidas e preocupações transmitidas pelos pais/encarregados de educação;
- (viii) compreender a perceção dos entrevistados sobre a articulação entre os ciclos de ensino;
- (ix) conhecer as opiniões dos professores/educadores sobre a influência da sua formação e do modelo de organização e gestão de escolas na articulação curricular;
- (x) recolher informações sobre o conhecimento que o professor titular de turma 1.º ano têm acerca da forma como é vivida a transição e adaptação das crianças;
- (xi) proporcionar ao entrevistado que reflita sobre possíveis alterações que facilitem o processo de transição.

Os dois guiões que construí integram sete blocos: o primeiro legitima a entrevista; o segundo, identifica o entrevistado; o terceiro aborda a perceção de sentimentos e perspetivas face à transição; o quarto incide sobre a preparação da transição entre ciclos; o quinto direciona-se para questão da (des)articulação entre os ciclos, bem como para a influência da formação de professores e do modelo de organização e gestão de escola; o sexto para a avaliação do processo de transição/adaptação e finalmente o sétimo bloco reporta-se ao agradecimento pela colaboração e disponibilidade dos entrevistados. Apresentam-se, de seguida, os guiões das entrevistas:

Quadro 2. Guião de entrevista da professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico		
Blocos/temas	Objetivos	Questões
Bloco I Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Informar sobre a natureza do trabalho e sobre o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade das respostas; - Valorizar o contributo da entrevista; - Pedir autorização para gravar a entrevista.
Bloco II Identificação do entrevistado	-Solicitar informações para a identificação pessoal/profissional	- Idade; - Género; - Tempo de serviço docente.
Bloco III Perceções e perspetivas face à transição	- Identificar as principais diferenças entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Conhecer algumas atitudes e comportamentos dos alunos à entrada do 1.º ano; - Perceber atitudes e comportamentos dos pais/encarregados de educação, após a mudança de escola e de ciclo de ensino dos seus educandos; - Identificar dúvidas e preocupações transmitidas pelos pais/encarregados de educação;	- Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre estes dois ciclos? - De um modo geral, como decorre a adaptação das crianças do pré-escolar na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico? - Será capaz de falar um pouco sobre as suas reações, conversas, atitudes e comportamentos? - Na sua escola definem algumas estratégias de forma a facilitar a adaptação dessas crianças? Se sim, quais? - Como reagem os pais à mudança de escola e à transição entre ciclos? - Quais as suas principais questões?
Bloco IV Preparação da transição e adaptação	- Conhecer as opiniões dos entrevistados sobre os fatores que contribuem para uma transição bem/mal sucedida; - Compreender o modo como a escola do 1.º ciclo organiza o processo de transição das crianças; - Perceber como se processa a passagem de informação sobre o	- Na sua opinião, que fatores contribuem para que o processo de transição entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico resulte numa experiência positiva para os alunos? - Considera que na sua escola existe a preocupação em promover uma transição harmoniosa dos alunos entre o pré-escolar e o 1.ºCiclo do Ensino básico? Justifique a sua resposta;

	percurso escolar da criança, entre os dois níveis de ensino; - Conhecer o tipo de informação sobre o processo de transição que é dada às crianças; - Identificar estratégias utilizadas pelos professores e pelas escolas, com vista a apoiar alunos e encarregados de educação no processo de transição;	- Existe algum contacto entre as instituições? - Na sua perspetiva, quais são os principais constrangimentos a uma transição harmoniosa? - Que tipo de informações sobre o percurso da criança até à entrada no 1.º ano de escolaridade é partilhada entre as duas escolas? Se sim, de que forma? Se não, quais as principais razões para que tal não aconteça? -Que medidas a escola adota para apoiar os alunos e respetivos encarregados de educação, neste processo?
Bloco V (Des)articulação entre ciclos de ensino	- Compreender a perceção dos docentes sobre a articulação entre os ciclos de ensino; - Conhecer a importância que o docente atribui à articulação entre ciclos. - Conhecer as opiniões dos professores sobre o impacto do modelo de organização e gestão de escolas na articulação curricular.	- Na literatura, a articulação curricular entre diferentes níveis de ensino tem sido considerada benéfica no processo de transição dos alunos. Na sua opinião, tem existido essa articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Se sim, em que aspetos? Se não, quais as principais razões? - Considera que o modelo de organização e gestão de escolas facilita a articulação curricular entre os ciclos de ensino? Porquê?
Bloco VI Avaliação do processo de transição adaptação	- Recolher informações sobre o conhecimento que o professor tem acerca da forma como é vivida a transição e adaptação das crianças; - Proporcionar que o docente reflita sobre possíveis alterações que facilitem o processo de transição.	- A sua escola avalia internamente o processo de transição? Se sim, como? - Última questão...Relativamente ao modo como decorre o processo de transição na sua escola, poderia referir alguns dos aspetos positivos e outros que gostaria de mudar?
Bloco VII Agradecimentos	- Manifestar agradecimento pela colaboração e disponibilidade.	- Obrigada pela sua colaboração e disponibilidade para a realização da entrevista, bem como para a participação deste estudo.

Quadro 3. Guião de entrevista à educadora de infância

Blocos/temas	Objetivos	Questões
Bloco I Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Informar sobre a natureza do trabalho e sobre o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade das respostas; - Valorizar o contributo da entrevista; - Pedir autorização para gravar a entrevista.
Bloco II Identificação do entrevistado	-Solicitar informações para a identificação pessoal/profissional	- Idade; - Género; - Tempo de serviço docente.
Bloco III Perceções e perspectivas face à transição	- Identificar as principais diferenças entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Conhecer algumas atitudes/comportamentos das crianças no último ano do pré-escolar; - Perceber atitudes e comportamentos dos pais/encarregados de educação, após a mudança de escola e de ciclo de ensino dos seus educandos; - Identificar dúvidas e preocupações transmitidas pelos pais/encarregados de educação;	- Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre estes dois ciclos? - Ao longo do último ano de acompanhamento das crianças mais velhas, existe algum momento, em particular, em que estas demonstrem ansiedade relativamente à transição? - Será capaz de falar um pouco sobre as suas reações, conversas, atitudes e comportamentos? - Na sua escola definem algumas estratégias de forma a facilitar a adaptação dessas crianças? Se sim, quais? - Como reagem os pais à mudança de escola e à transição entre ciclos? - Quais as suas principais questões?
Bloco IV	- Conhecer as opiniões dos entrevistados sobre os fatores que contribuem para uma transição bem/mal sucedida; - Compreender o modo como a escola do 1.º ciclo organiza o processo de transição das crianças; - Perceber como se processa a passagem de informação sobre o percurso	- Na sua opinião, que fatores contribuem para que o processo de transição entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico resulte numa experiência positiva para os alunos? - Considera que na sua escola existe a preocupação em promover uma transição harmoniosa dos alunos entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino básico? Justifique a sua resposta;

Preparação da transição e adaptação	escolar da criança, entre os dois níveis de ensino; - Conhecer o tipo de informação sobre o processo de transição que é dada às crianças; - Identificar estratégias utilizadas pelos professores e pelas escolas, com vista a apoiar alunos e encarregados de educação no processo de transição;	- Existe algum contacto entre as instituições? - Na sua perspetiva, quais são os principais constrangimentos a uma transição harmoniosa? - Que tipo de informações sobre o percurso da criança até à entrada no 1.º ano de escolaridade é partilhada entre as duas escolas? Se sim, de que forma? Se não, quais as principais razões para que tal não aconteça? - Que medidas a escola adota para apoiar os alunos e respetivos encarregados de educação, neste processo?
Bloco V (Des)articulação entre ciclos de ensino	- Compreender a perceção dos docentes sobre a articulação entre os ciclos de ensino; - Conhecer a importância que o docente atribui à articulação entre ciclos. - Conhecer as opiniões dos professores sobre o impacto do modelo de organização e gestão de escolas na articulação curricular.	- Na literatura, a articulação curricular entre diferentes níveis de ensino tem sido considerada benéfica no processo de transição dos alunos. Na sua opinião, tem existido essa articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Se sim, em que aspetos? Se não, quais as principais razões? - Considera que o modelo de organização e gestão de escolas facilita a articulação curricular entre os ciclos de ensino? Porquê?
Bloco VI Avaliação do processo de transição adaptação	- Recolher informações sobre o conhecimento que o professor tem acerca da forma como é vivida a transição e adaptação das crianças; - Proporcionar que o docente reflita sobre possíveis alterações que facilitem o processo de transição.	- A sua escola avalia internamente o processo de transição? Se sim, como? - Última questão...Relativamente ao modo como decorre o processo de transição na sua escola, poderia referir alguns dos aspetos positivos e outros que gostaria de mudar?
Bloco VII Agradecimentos	- Manifestar agradecimento pela colaboração e disponibilidade.	- Obrigada pela sua colaboração e disponibilidade para a realização da entrevista, bem como para a participação deste estudo.

Para além das entrevistas aos docentes, serão também abordadas as crianças. O guião da sua entrevista terá quatro blocos: o primeiro identifica o entrevistado; o segundo aborda a perceção de sentimentos e perspetivas face à transição; o terceiro incide sobre a preparação da transição entre ciclos e o último agradece pela colaboração. É de referir que este guião foi adaptado às idades das crianças. Atentemos:

Quadro 4. Guião da entrevista às crianças no último ano de pré-escolar		
Blocos/temas	Objetivos	Questões
Bloco I Identificação do entrevistado	-Solicitar informações para a identificação pessoal;	- Idade; - Género;
Bloco II Perceções e perspetivas face à transição	- Identificar as principais diferenças entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Conhecer algumas atitudes/comportamentos das crianças no último ano do pré-escolar; - Identificar dúvidas e preocupações transmitidas pelas crianças;	- O que achas que vais aprender na escola? - O que achas que vai ser mais difícil? e mais fácil?
Bloco III Preparação da transição e adaptação	- Conhecer o tipo de informação sobre o processo de transição que é dada às crianças;	- A tua educadora já falou contigo sobre a nova escola e sobre as coisas que vais aprender? - Já visitaste a tua nova escola?
Bloco IV Agradecimentos	- Manifestar agradecimento pela colaboração e disponibilidade.	- Obrigada por teres conversado comigo este bocadinho.

Quadro 5. Guião da entrevista às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico		
Blocos/temas	Objetivos	Questões
Bloco I Identificação do entrevistado	-Solicitar informações para a identificação pessoal;	- Idade; - Género;
Bloco II Perceções e perspetivas face à transição	- Identificar as principais diferenças entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Conhecer algumas atitudes/comportamentos dos alunos no 1.º ano do 1.º CEB; - Identificar dúvidas e preocupações transmitidas pelas crianças;	- Lembras-te de quando andavas no jardim-de-infância? O que aprendias? E agora na escola, o que mudou? (exemplos) - O que é mais fácil no 1.º ano? E na escola? - Quando começaste as aulas este ano, o que sentias? Tinhas receio que algo corresse mal?
Bloco III	- Conhecer o tipo de informação sobre o processo	- Quando andavas no jardim, lembras-te de teres

Preparação da transição e adaptação	de transição que é dada às crianças;	vindo visitar esta escola? E a professora, já a conhecia?
Bloco IV Agradecimentos	- Manifestar agradecimento pela colaboração e disponibilidade.	- Obrigada por teres conversado comigo este bocadinho.

No momento seguinte à recolha de dados, como referem Bogdan e Biklen (1994), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Tendo em consideração que os questionários aplicados incluíam, predominantemente, questões fechadas, foi efetuada uma quantificação das respostas obtidas, com recurso à estatística descritiva (análise de frequências e percentagens), em alguns dos dados, pois a amostra é reduzida. A partir do tratamento dos dados, procurei tirar conclusões para o estudo e no sentido de facilitar a leitura dos resultados, apresentámo-los através de gráficos e tabelas, tal como pensamentos reflexivos acerca dos mesmos. Para analisar as respostas dadas às questões abertas dos questionários aplicados, procedemos à análise de conteúdo. Numa primeira etapa, procedi à composição das conversas realizadas e à transcrição integral das mesmas (cf. anexo VII e VIII).

Na análise das entrevistas, cada bloco foi transformado em categorias para que se posteriormente se conseguisse comparar e analisar as mesmas, sendo utilizado um quadro síntese das ideias de cada docente, que será apresentado durante a análise de resultados referente a este assunto.

Relativamente às entrevistas realizadas às crianças foi também efetuada a transcrição integral das mesmas e um quadro de síntese de ideias. No separador seguinte encontrar-se-á a sua análise.

4. Contexto estudado e participantes no estudo

A seleção da amostra num estudo de caso adquire um sentido extremamente importante, pois a sua constituição é sempre intencional. Dada a extensão temporal deste relatório final, as crianças que acompanhei durante a intervenção com o meu par pedagógico, seguiram o percurso natural da sua escolarização e, neste sentido, o grupo de crianças que acompanhei para este estudo estava no 2.º ano, mantendo a mesma professora. Esta decisão baseou-se em manter o trabalho com a professora titular e dado que as crianças ainda tinham bastante presente o seu 1.º ano, manteve-se o trabalho com as mesmas. Relativamente aos participantes do pré-escolar, este estudo

contou com a participação de seis crianças entre os 5 e 6 anos de idade, portanto a um passo de integrar o 1.º ano da escolaridade obrigatória. Para além das crianças, os seus respetivos pais/encarregados de educação e docentes dos dois grupos de trabalho.

Um dos princípios éticos deste trabalho é a proteção das identidades dos participantes. Assim sendo, na presente investigação procurei proteger as identidades dos participantes para que, como defendem (Bogdan & Biklen, 1994), a “informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p. 77).

Sumariamente, proceder-se-á à caracterização dos participantes da investigação, atentemos aos seguintes pontos.

4.1. Caracterização do grupo de crianças da educação pré-escolar

Colaboraram no estudo o total de seis crianças do pré-escolar que, no ano letivo de 2016/2017, integraram o centro escolar em estudo. Destas seis crianças, quatro eram do sexo masculino e duas do sexo feminino. Em relação ao grupo que estavam inseridas, segundo a sua educadora, “trata-se de um grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os sete anos, e por isso também bastante heterogéneo relativamente a comportamentos, atitudes, saberes e níveis de autonomia recorrendo frequentemente ao adulto para ajudar a resolver pequenos conflitos” (PT, p. 7).

É importante referir que as crianças almoçam no refeitório escolar e a maioria frequenta as Atividades de prolongamento de horário.

Este grupo, tal como refere no PT teve algumas dificuldades de integração no início do ano letivo, mas ao longo do ano essas dificuldades foram sendo ultrapassadas. No entanto, a educadora refere que “ainda um percurso a realizar, no que diz respeito ao domínio das regras base de funcionamento do Jardim de Infância, nomeadamente no que diz respeito à organização dos espaços de trabalho, às rotinas diárias e ao respeito pelo outro (p. 7).

Relativamente aos interesses das crianças, a maioria “gosta de jogos e construções, atividades de expressão motora e de ouvir histórias. Em relação ao grupo em geral são crianças assíduas e pontuais” (p.7).

4.2. Caracterização do grupo de crianças do 1.º CEB

Em relação às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontram-se no segundo ano de escolaridade, perfazendo um total de 26 alunos, com idades compreendidas entre os seis e sete anos. A maioria das crianças ainda tem seis anos, apenas uma tem

sete anos. Curiosamente, metade do grupo de alunos pertence ao sexo masculino e a outra metade pertence ao sexo feminino.

Refletindo acerca do percurso escolar das crianças, tal como indica o gráfico 1, 96% frequentaram o jardim-de-infância, tal como a mesma percentagem, de forma negativa, para o ATL, verificando o gráfico 2.

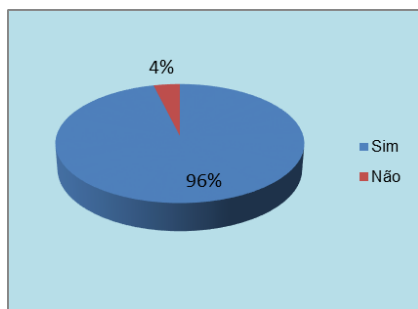


Gráfico 1- Frequência do pré-escolar

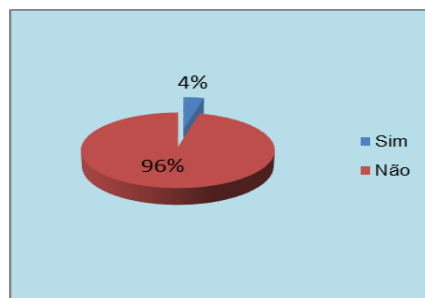


Gráfico 2 – Frequência do ATL

Um outro aspeto a referir deste grupo de trabalho serão as suas fragilidades e os seus pontos fortes que a professora titular reconheceu no seu PT. No que se refere às fragilidades salientam-se os “níveis e ritmos de aprendizagem claramente diferentes e a acentuada falta de atenção, concentração e autodisciplina”. Relativamente aos pontos fortes são referidos: a preparação da turma para trabalhar os conteúdos do ano de escolaridade; manifestação de interesse em aprender por parte dos alunos; manifestação de espírito de entreajuda; bom domínio da língua portuguesa (escrita e oral); os E.E. aparentam ser interessados e colaborativos na vida escolar, apresentando ter sempre o material necessário.

Através da minha observação no momento em que estive com o grupo para proceder às entrevistas, os alunos desta turma apresentavam-se bastante dinâmicos e perspicazes, demonstrando interesse nas atividades propostas. Ainda assim, é natural que existam alunos menos participativos e um pouco tímidos.

4.3 Caracterização dos pais/encarregados de educação das crianças do pré-escolar e do 1.º CEB

Colaboraram no estudo doze encarregados de educação das crianças participantes no estudo.

Dos participantes do pré-escolar que entregaram o questionário, todos são do sexo feminino com idades compreendidas entre os 35 e os 45 anos. Apenas um dos encarregados de educação se encontra desempregado, o que indica que todos os outros têm uma situação profissional, à partida, estável. As profissões aqui apresentadas são: cozinheira, cabeleireira, administrativa e professora de 3.º Ciclo. Em

relação às habilitações literárias, um encarregado de educação apresenta a licenciatura, dois o 12.º ano e um o 9.º ano.

Relativamente aos participantes das crianças do 2.º ano, cinco dos encarregados de educação são do sexo feminino e apenas um corresponde ao sexo masculino. As idades destes encarregados de educação está entre os 35 e os 44 anos. Todos se apresentam como trabalhadores ativos, onde três têm licenciaturas, dois o 12.º ano e um o 9.º ano de escolaridade.

A maioria dos pais está entre os 35 e os 44 anos, sendo que os encarregados de educação dos participantes do 1.º CEB a maioria está entre o intervalo dos 35 e 38 anos, enquanto que do JI se situa a maioria entre os 42 e os 44 anos.

Relativamente à situação profissional dos participantes do estudo, como se pode confirmar por observação do gráfico anterior, a maior parte dos encarregados de educação possui trabalho ativo, à exceção de um elemento que se encontra desempregado. No que se refere às habilitações literárias dos mesmos a maior parte dos encarregados de educação possui como habilitação académica o ensino secundário, ou seja 5 elementos, o 1.º CEB e o 2.º CEB nenhum elemento e, ainda o 3.º CEB (3 elementos). É de salientar que tendo o número reduzido desta amostra é significativo o número de elementos que apresentam a licenciatura.

4.4 Caracterização dos docentes e da escola

Neste estudo de caso participaram uma educadora e uma professora. A educadora tem 48 anos e 25 anos de serviço, já a professora tem 56 anos e 35 anos de experiência.

Ambas mostraram grande disponibilidade para a participação do estudo. Para além de ser um tema que estavam motivadas à entrevista, houve o benefício de haver proximidade para que fosse proporcionada a referida.

Em relação à caracterização da escola e do agrupamento, confronte-se com o separador relativo à descrição do estágio de 1.º CEB, uma vez que o estudo de caso foi elaborado no mesmo centro escolar onde efetuei o referido.

5. Apresentação e análise dos dados

Neste separador serão apresentados os dados relativos à pesquisa proposta. Serão expostas as perspetivas das crianças, pais/encarregados de educação e docentes de ambos os ciclos. Salienta-se a importância da verificação dos anexos para a compreensão destes resultados.

- **Perspetivas das crianças**

O quadro seguinte reflete as ideias principais dadas pelas crianças nas suas entrevistas. Atentemos:

Quadro 6. Síntese acerca das entrevistas das crianças			
Categorias	Questões desenvolvidas	Síntese das respostas	
		Crianças de pré-escolar	Crianças de 1º Ciclo
Perceções e perspetivas face à transição	Diferenças entre ciclos	Quantidade de trabalho; rotina; regras de funcionamento	Mais tempo para brincar; maior quantidade de trabalho; mais tempo sentados
	Comportamento das crianças	Entusiasmo na nova etapa	Receio em relação às crianças mais velhas; Confiança na nova etapa
Preparação da transição e adaptação	Contacto entre as instituições	Conhecimento do espaço	Não conheciam a docente; conhecimento do novo espaço

- **Perspetivas das crianças do jardim-de-infância**

Ao conversar com as crianças mais velhas do jardim-de-infância, todas esboçaram grande alegria, entusiasmo e confiança em integrar um novo ciclo, uma vez que no momento em que introduzia a conversa todas sabiam do que estava a conversar: a entrada no 1.º ano.

Um outro aspeto a referir é o facto de, como estamos perante uma amostra de um centro escolar, as crianças estavam confiantes nesta transição, podendo apontar como principal causa o trabalho efetuado pela educadora e pais, tal como pela proximidade do espaço de transição, ou seja, a mesma escola, apenas espaços diferentes.

A maioria das crianças está consciente de que a transição implicará algumas mudanças. As crianças referiram o aumento de trabalho como principal diferença em relação ao jardim-de-infância. Apresentaram enunciados conforme se encontram esboçados no anexo VIII:

“Vou fazer trabalhos, trabalhos de casa, matemática, aprender a contar.” (criança A);

“Vou escrever, ler.” (criança B);

“Vou para escola primária, vou estudar, vou fazer cópias.” (criança E)

Como é demonstrado nos enunciados anteriores, as crianças imaginam que a quantidade de trabalho é substancialmente diferente daquela que é realizada no jardim-de-infância e apontam as principais áreas trabalhadas neste ciclo de ensino como a língua portuguesa, a matemática e o estudo do meio.

Para além do referido pensam que o seu dia-a-dia será mais complexo, mostrando alguma ansiedade e preocupação no seu discurso. Apenas a criança C realça a realização de mais amigos com esta transição. Têm a convicção que aprenderão muitas coisas, mas estão conscientes que será mais difícil:

“Vai ser mais difícil, porque não sabemos algumas letras...sei algumas que a minha mãe e o meu pai me ensinaram.” (criança C)

“Mais difícil, porque vou ter de estar com atenção e aqui não estou com atenção.” (criança F)

Saliento o facto de ter havido duas crianças que mostraram, no seu entender, duas grandes diferenças: menor tempo de brincadeira livre e maior tempo de trabalho individual.

“...temos de sentar nas cadeiras, e não podemos fazer barulho.” (criança A)

“Aqui vou brincar e lá vou estudar.” (criança F)

Relativamente à informação que é dada às crianças acerca da sua nova sala e do seu novo percurso, demonstraram que conheciam a sua nova sala e que já se encontram familiarizados com o espaço, mostrando, assim, que houve uma visita à sala de 1.º ano.

• **Perspetivas das crianças do 1.º Ciclo**

Quando entrevistadas as crianças desta amostra mostraram-se bastante recetivas ao tema – falar acerca do jardim-de-infância, recordar memórias antigas.

“Sim, fazíamos atividades que eram de desenhar, pintar algumas coisas...andei no jardim desta escola.” (Criança I);

“...brincava com os amigos, brincávamos à apanhada, recortes e colagens....Aqui...lemos, escrevemos, aprendemos as contas de vezes e de dividir.” (Criança J);

“...Brincava, recortava...também brincava com os meus amigos, jogava à bola com o meu melhor amigo...e agora anda lá a minha mana.... Faço de diferente a matemática a divisão, a multiplicação, a subtração...[em relação às regras] Você se vir a minha

caderneta do jardim são muitas folhas com recados, portava-me mal, aqui já não me porto lá muito....” (Criança L)

Através dos enunciados anteriores podemos concluir que as crianças têm uma memória muito recente do jardim-de-infância e a proximidade dos espaços permite desencadear isto mesmo, uma vez que existem memórias que vão sendo recordadas até pelo passar de alguns espaço com quadros e desenhos ilustrativos dessa altura, bem como da presença da sua antiga educadora.

As crianças mostram grande alegria e carinho ao conversar do jardim, encarando-o como um local onde aprenderam e brincaram muito. No momento em que lhes é perguntado se gostavam mais ou menos, as crianças mostraram-se divididas na resposta, uma vez que apesar de adorarem o 1.º Ciclo, não podiam esquecer o quanto brincaram e foram felizes. No entanto, a tendência da resposta *foi “gostava mais de lá estar, porque brincava mais”* (Criança M), o que reflete uma grande questão acerca da diferença entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo: tempo para brincadeiras livres vs. tempo dedicado ao cumprimento de um programa nacional obrigatório. Para além disso, mostram através dos seus discursos que as rotinas praticadas nos diferentes ciclos de ensino são, efetivamente, diferentes.

Relativamente aos sentimentos que tiveram aquando a sua entrada no 1.º ano, as crianças pareceram-me bastante confiantes, o que realço mais uma vez que a proximidade do espaço tenha sido um fator determinante para a confiança demonstrada:

“Não, sim já conhecia a escola. Tinha confiança que ia ter amigos.” (criança L);

“Não tinha medo e entrei aqui na sala e senti que ia brincar muito com os meninos.” (criança K)

Curiosamente, refletindo e apresentando os resultados acerca das próximas questões referentes à temática de preparação para a transição e sua adaptação, todas as crianças desta amostra referiram que conheciam a escola, mas que não conheciam a professora, apesar de esta trabalhar nesta escola há alguns anos.

“Sim, não conhecia a professora. - Ao ouvir a professora comenta – “é engraçado não é, nós andamos sempre por aqui, mas acabamos por não nos encontrarmos, por trabalharmos em blocos diferentes” (criança L);

Este facto demonstra que a divisão entre os espaços de pré-escolar e 1.º Ciclo se encontram bastante divididos neste centro escolar, acabando pelas crianças não se cruzarem com crianças mais velhas, tal como com os professores (questão será desenvolvida mais à frente), podendo então concluir que a dimensão institucional afeta a articulação entre os ciclos.

- **Perspetivas dos pais/encarregados de educação**

É consensual na literatura que as transições entre ciclos de ensino são momentos muito importantes na vida dos alunos e, obviamente, da escola e das famílias. Abrantes (2008) refere que, de entre os diversos intervenientes no processo de transição, os pais são aqueles que manifestam uma maior preocupação relativamente ao tema, pois “reconhecem vários riscos na adaptação dos seus filhos a uma nova escola, com disciplinas, professores e colegas desconhecidos, e em geral mais numerosos” (p. 18).

Pereira *et al.* (2003) advogam que as escolas devem ser promotoras de estratégias que promovam uma maior aproximação das famílias à escola e assim, apresentam um conjunto sugestões, quer para os professores e para as escolas, quer para os pais. De acordo com os autores, cabe à escola ajudar a família a cumprir as suas obrigações básicas; promover a comunicação entre a escola e a família; envolver os pais em atividades no espaço escolar; envolver os pais em atividades de aprendizagem em casa; envolver os pais na tomada de decisões; envolver a comunidade. Relativamente aos pais, é recomendado a comunicação com os educandos acerca da escola e criação de experiências de aprendizagem, a comunicação com a escola dos filhos e a participação nas atividades da escola.

Silva (1993) refere alguns desses benefícios do envolvimento dos pais/encarregados de educação: o incentivo e ajuda aos filhos, de forma a estes valorizarem a escola; os pais sentem-se implicados no processo, aumentando as expetativas não só dos pais como também dos filhos, fomentando capacidades como a autoconfiança, a autoestima e o autoconceito académico que influenciarão um percurso escolar positivo; o envolvimento dos pais aumenta a expetativa dos professores.

- **Encarregados de educação das crianças do jardim-de-infância**

A Tabela 1 apresenta as atitudes dos pais/ encarregados de educação das crianças do jardim-de-infância deste estudo face à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola dos seus educandos. Atentemos:

	Sim	Não
	Freq.	Freq.
Converso com ele sobre o assunto	6	0
Espero que tenha um bom desempenho	5	1
Fico preocupado	0	6
Fico ansioso	1	5
Fico animado	5	1

Tabela 1. Atitude dos pais/ encarregados de educação das crianças do jardim-de-infância face à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola dos seus educandos

As atitudes mais generalizadas entre os pais/encarregados de educação são de “*converso com ele sobre o assunto*”, “*espero que tenha um bom desempenho*” e “*fico animado*”. Contudo, um número significativo de encarregados de educação expressa segurança nesta transição afirmando negativamente a ansiedade e preocupação como fatores inibidores.

Foi possível compreender que os pais/ encarregados de educação sobre a reação dos seus educandos em relação à transição de ciclo de ensino e à mudança de escola afirmam que os seus educandos se sentiam sobretudo curiosos, motivados e alegres, mas também ansiosos, sendo que o medo foi o sentimento menos referenciado. Estes resultados vão ao encontro das respostas assinaladas pelos respetivos educandos.

Para além do referido, cinco dos seis questionados referiram que acompanharam o seu filho/filha à escola no dia da receção aos novos alunos, assinalando também que consideraram uma oportunidade para conversar com o professor e para conhecer os futuros colegas e pais do seu filho(a).

Ao serem inquiridos acerca do seu sentimento em relação à forma como o jardim-de-infância preparou as crianças para esta transição, todos responderam “*muito satisfeito*”, o que indica que houve uma relação harmoniosa entre as crianças e a educadora, tal como uma relação com os pais que reflete profissionalismo e competência por parte da educadora, refletindo então o trabalho preparatório realizado durante o ano letivo.

Relativamente à questão das reuniões realizadas para apresentar informações e elucidar algumas questões acerca da transição, todos os encarregados de educação apresentaram uma resposta negativa, onde um referiu que “*houve*”, o que demonstra que não foi efetuada uma reunião com esse propósito. Ao invés, todos referiram que era importante falar com as crianças acerca desta transição, mostrando também o sentimento de preocupação que estes têm sobre este assunto delicado na vida das crianças, sugeriram como assuntos a abordar: os sentimentos das crianças, os novos amigos, os alunos mais velhos (vistos como ameaças), os trabalhos de casa, o cumprimento de regras, a deslocação para a escola, a preservação de materiais e a nova escola.

Relativamente ao conhecimento acerca de atividades que potenciassem o processo de transição, apenas dois encarregados de educação responderam que tinham conhecimento da participação de atividades conjuntas com os alunos de 1.º Ciclo e a realização de uma visita das crianças mais velhas à nova escola, neste caso, desta amostra, ao futuro espaço de trabalho.

No que concerne à importância dada pelos encarregados de educação à importância de haver ligação/articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, consegui compreender que os pais/encarregados de educação dão extrema importância à articulação entre ciclos apontando o indicador *“muito importante”* e *“importante”* como elementos essenciais no processo de articulação, refletindo o grau de preocupação por esta temática. Aquando a pergunta *“Se, eventualmente, não existir ligação/articulação, na sua opinião, quais serão as principais razões?”*, apenas um dos questionados refere a *“falta de tempo”* e a *“falta de interesse por parte das escolas para esta questão”* como fatores que interferem na articulação. Os restantes apontam o indicador *“desconheço a razão”*, mostrando algumas dúvidas no que toca a algumas questões para a falta de articulação.

Apenas um dos inqueridos apresentou uma sugestão para melhorar a transição entre as crianças do pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade - *“Fazer uma visita à escola antes do final deste período para a criança ficar a conhecer os cantos da escola”*. Este enunciado elucida a importância da visita à escola pelas crianças. Corresponde também a uma das questões anteriores acerca do conhecimento de atividades organizadas pela escola para promover a transição, onde apenas um encarregado de educação referiu este facto, concluindo assim que estas questões precisam de ser mais divulgadas para que os próprios pais possam estar mais informados e mais atentos aos comportamentos dos seus filhos, tendo em conta que se apresenta uma fase mais propícia ao desconforto e insegurança de algumas crianças.

- **Encarregados de educação das crianças do 1.º CEB**

Os encarregados de educação dos alunos do 2.º ano que aquando questionados acerca da atitude face à transição para o 1.º ano e/ou mudança de escola nesta fase dos seus filhos confirmaram que conversavam sobre este assunto, esperando um bom desempenho nesta nova etapa, mostrando também entusiasmo nesta transição.

Sobre a reação dos seus educandos, aquando a transição de ciclo de ensino e mudança de escola, pode ser apreciada na seguinte tabela:

	Sim	Não
	Freq.	Freq.
Revelou alegria	5	
Revelou curiosidade	4	
Revelou medo		4
Revelou motivação	5	
Revelou ansiedade	4	2
Revelou tristeza		4
Outra. Qual?		

Tabela 2. Percepção dos pais/ encarregados de educação sobre a reação dos seus educandos acerca da entrada na escola do 1.º CEB, mais concretamente a entrada no 1.º ano de escolaridade

Os encarregados de educação, na generalidade, referem que os seus educandos reagiram positivamente à transição para o 1.º ano de escolaridade e à transferência de ciclo e de espaço. Na sua opinião, os sentimentos mais fortes reportados pelos seus educandos foram *curiosidade*, *alegria*, *motivação* e também *ansiedade*. Porém, alguns manifestaram *medo* e *tristeza* por abandonar o jardim-de-infância.

Todos os elementos deste estudo responderam afirmativamente que acompanharam os seus filhos no dia da receção aos novos alunos, considerando este dia como essencial para a integração e adaptação das crianças. A grande maioria (5 elementos) considerou uma oportunidade para conversar com o professor acerca do novo percurso académico do seu filho, enquanto outros (2 elementos) consideraram uma oportunidade para conhecer os futuros colegas e pais, portanto direccionaram este dia para a integração dos seus filhos, não para retirar dúvidas enquanto encarregado de educação. Um elemento salientou que este dia de receção foi importante para o seu filho para que este sentisse mais seguro.

Relativamente à forma como estes encararam a preparação dos seus filhos para esta nova etapa, todos se mostraram satisfeitos em relação ao trabalho realizado anteriormente. Salienta-se de seguida a análise da opinião dos mesmos acerca do regime de funcionamento da escola a tempo inteiro, no sentido de facilitar a adaptação das crianças:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Ter um maior trabalho de sala de aula	4	2	0	0
Fazer as refeições na escola	0	5	1	0
Utilizar transporte	0	0	3	3
Ter atividades extracurriculares	2	2	2	0

Tabela 3. Percepção dos pais/ encarregados de educação sobre a preparação efetuada pelo jardim-de-infância para o 1.º CEB

Quatro dos inquiridos considera “muito importante” ter uma maior quantidade de trabalho de sala de aula, como fazer refeições na escola. A utilização do transporte escolar foi o item mais desvalorizado.

No que diz respeito às reuniões que tinham por objetivo conversar acerca deste processo de transição, apenas dois dos encarregados de educação afirmam que participaram nas mesmas, enquanto os restantes ou “não se lembram” de ter participado nas mesmas ou simplesmente responderam que “não participaram”. No entanto, todos admitiram que é importante falar com os seus filhos acerca dos novos amigos, os alunos

mais velhos, os trabalhos de casa, o cumprimento de novas regras e do material escolar. Apenas três dos questionados responderam afirmativamente ao conhecimento de atividades ligadas ao objetivo da transição, como a realização de uma reunião no último ano de pré-escolar, uma visita à escola. Apenas um dos encarregados de educação afirmou que teve conhecimento da participação em festas planeadas em conjunto para as crianças do jardim-de-infância e do 1.º ano de escolaridade.

No que concerne à importância que estes pais/encarregados de educação conferem à ligação/articulação todos consideram que esta é “muito importante”. Atentemos de seguida ao seguinte gráfico que exalta as principais razões que este apontam para a eventual não existência de articulação entre os ciclos:

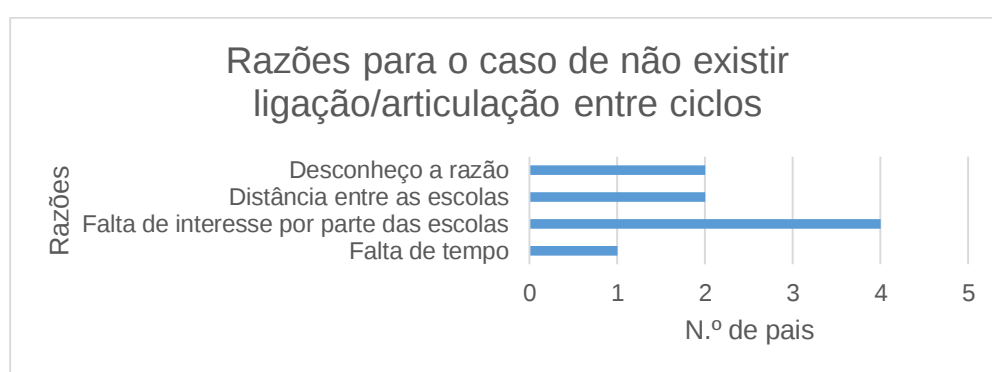


Gráfico 3. Perceção dos pais/ encarregados de educação se, eventualmente, não existir ligação/articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este gráfico demonstra que os encarregados de educação consideram que a “*falta de interesse por parte das escolas*” em relação a este tema pode ser uma das principais causas da inexistência de articulação no processo de transição.

No que toca a sugestões efetuadas pelos mesmos foram:

“Considero importante manter o mesmo estabelecimento de ensino quer no pré-escolar quer no 1.º Ciclo.”

“Tentar sempre que a criança fique com algum menino ou menina do infantário para ter alguma referência do infantário.”

Estes enunciados demonstram que os pais consideram importante haver ligação entre os ciclos para que as crianças se sintam mais seguras e confortáveis nesta nova etapa da escolaridade.

- **Perspetivas das docentes**

Tal como os pais e as crianças são parte fundamental para que processo de transição seja positivo é importante salientar que o elo de ligação entre a família e a escola são os docentes e toda a atividade que se gira em torno destes intervenientes: família-criança-escola e, desta forma, é fundamental compreender as suas perspetivas

em torno desta temática. Atentemos ao seguinte quadro que sintetiza as principais ideias da entrevista realizada:

Quadro 7. Síntese das entrevistas das docentes			
Categorias	Questões desenvolvidas	Professora	Educadora
Perceções e perspectivas face à transição	Principais diferenças entre estes dois ciclos	Pré-escolar- atividades lúdicas, atividades destinadas à motricidade e à linguagem; 1º CEB - Conteúdos baseados num programa extenso	Pré-escolar - currículo mais flexível, maior respeito pela maturidade das crianças; 1º CEB - Cumprimento de um programa rígido
	Momentos em que as crianças demonstrem sentimentos em relação à transição	O início do ano letivo	Nenhum momento em particular
	Atitudes e comportamentos	Comportamentos em relação às regras por trabalhar	Sentimentos de felicidade por serem finalistas
	Estratégias definidas pela escola para facilitar a transição	Relação escola-família	Momentos de articulação formais - atividades
	Reação dos pais à transição	Interesse perante a mudança	Questões diversas acerca do funcionamento
	Principais questões dos pais		Horários
Preparação da transição e adaptação	Fatores contribuem para que o processo de transição entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	Maturidade das crianças; trabalho cooperativo entre pais e docentes; Trabalho cooperativo entre docentes	Papel dos pais; maturidade das crianças
	Existência de preocupação pela escola na transição	Existência de preocupação pela transição através de uma reunião onde se transmite informações sobre os alunos (processo)	Existência de preocupação pela transição através de momentos formais
	Contacto entre as instituições/espacos	Atividades conjuntas em ambos os espacos	Atividades conjuntas
	Perspetivas dos docentes acerca dos principais	Desencontro de horários entre os ciclos; fraca	Centro escolar não adaptado ao número de crianças; necessidade

	constrangimentos em relação à transição	colaboração entre docentes	de mais atividades de articulação
	Tipo de informações sobre o percurso da criança	Processo do aluno; informações acerca do percurso dos mesmos	Processo da criança
(Des)articulação entre ciclos de ensino	Modelo de organização e gestão de escolas facilita a articulação curricular entre os ciclos de ensino	Necessidade de maior organização interna; desencontro de horários	Em algumas escolas mais pequenas existia mais articulação; Os centros escolares não estão adaptados às crianças, devido ao número de pessoas e à dimensão da escola
	Avaliação na escola	Não existe, a não ser na avaliação	Existe, na plataforma e nas reuniões
Avaliação do processo de transição adaptação	Aspetos positivos e negativos em relação ao processo de transição nesta escola	Mais tempo para haver reuniões; maior comunicação e partilha numa avaliação; Proximidade ajuda na transição	Reuniões como aspeto positivo; Pouca disponibilidade horária por parte dos docentes; mais necessidade de atividades feitas em conjunto

Na ótica da educadora entrevistada, bem como da professora titular do 2.º ano, os encarregados de educação preocupam-se com a transição de ciclo e mudança de escola dos seus educandos, como podemos verificar através dos seguintes testemunhos apresentados no anexo VII:

“Os pais interessam-se claro, é uma grande mudança.” (Professora)

“Têm alguma dificuldade ao nível da gestão dos horários e as questões são o normal de uma nova adaptação: o que se faz? os horários?” (Educadora)

De acordo com a opinião das docentes, os pais manifestaram preocupações relacionadas com as características do novo ciclo, nomeadamente, novas regras e rotinas, hábitos de estudo e trabalho, como podemos depreender pelos enunciados anteriores. Estas palavras deixam antever que, no seio do corpo docente, existe consciência das preocupações dos pais/encarregados de educação em relação a esta problemática. A este propósito, Abrantes (2008) na pesquisa realizada sobre a transição dos alunos entre ciclos de ensino, concluiu que, de entre os diversos intervenientes neste processo, os pais foram aqueles que revelaram uma maior preocupação quanto ao tema, pois “reconhecem vários riscos na adaptação dos seus filhos a uma nova escola, com disciplinas, professores e colegas desconhecidos.” (p. 18).

Desta forma, o papel do professor é crucial para a promoção do envolvimento parental com a escola e nas atividades esta organiza. O facto de, no jardim-de-infância

existir uma relação de proximidade com os pais maior, faz com que seja favorecido um maior conhecimento acerca das famílias. Segundo a educadora,

“O papel dos pais é extremamente importante. A maturidade das crianças depende disso, ou seja, todos os anos acabo por ficar com crianças mais velhas na sala, porque não têm maturidade suficiente para abraçar o 1.º Ciclo e, mais vale ficar mais um ano...também aos poucos deixam os jogos de chão e passam a estar mais tempo sentados.”

Aliada à ideia anterior, a professora também enaltece o trabalho que deve ser feito em relação às famílias, ou seja,

“A relação escola-família é muito importante, porque se os discursos forem iguais, é tudo mais fácil e ouvem-nos mais...” (Professora)

Para ambas, as escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a maior aproximação das famílias à escola para que exista um desenvolvimento harmonioso das crianças.

Relativamente aos contactos estabelecidos entre as salas do pré-escolar e do 1.º CEB permite perceber como é que se processa a comunicação entre as referidas, no âmbito da organização e preparação das atividades específicas de apoio à transição e adaptação. As docentes assumem que exista contactos entre as salas, no entanto não se apresentam como sistemáticos. Para além disso, a falta disponibilidade horária é evocada como um fator inibidor para a existência de um maior contacto.

“Sim, existem dois momentos formais, mas os horários limitam o contacto entre os docentes. Por exemplo, temos um refeitório comum, mas não nos cruzamos e o mesmo acontece nos corredores.” (Educadora)

“Também haver uma boa relação entre educadora e professora é importante. Aqui não posso dizer que nem é boa nem má, mas temos aqui uma desvantagem que é o horário dos meninos, há um grande desencontro. Apesar do edifício ser o mesmo, há grandes desencontros porque os blocos são separados...mas era bom era!” (Professora)

Estes enunciados remetem-nos para duas grandes reflexões. Em primeiro lugar, como é que os centros escolares, com a proximidade que existe entre espaços/pessoas é condicionador de articulação entre ciclos? Como existem desencontros? A monitorização institucional afeta a articulação? em segundo lugar, será que é dada a devida importância da formação contínua dos docentes? E ao trabalho cooperativo? Estes temas serão desenvolvidos no separador seguinte, onde serão refletidas as grandes conclusões deste estudo.

À parte destas questões, é possível compreender que é efetuado um esforço na articulação. O contacto estabelecido prende-se com

“...um contacto entre o educador que os entrega e o professor que os recebe. Há troca de informação sobre os alunos, há a passagem de documentos, relatórios...há uma troca de informação que acaba por ser útil, que acaba por ser sempre aquilo que elas (educadora) dizem” (Professora);

“Há uma reunião no final do ano onde se passam as informações relativas ao processo das crianças.” (Educadora);

Em traços largos, os testemunhos sugerem que as docentes que participaram neste estudo concebem um conjunto de atividades para facilitar a integração dos alunos no novo ciclo de ensino. Investigações realizadas nesta área apontam algumas iniciativas levadas a efeito em estabelecimentos de ensino: visitas à nova escola no último ano do ciclo anterior, troca de informações entre escolas acerca dos percursos e perfis dos alunos, sessões inaugurais com os novos alunos e suas famílias, semanas de integração com atividades lúdicas, acompanhamento reforçado (...), designação de alunos mais velhos como tutores dos recém-chegados (Abrantes, 2008).

O conhecimento prévio de cada aluno é um ponto de partida fundamental para a planificação das aprendizagens e desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, foi importante compreender se haveria ou não passagem de informação sobre percurso escolar dos alunos entre as escolas dos dois ciclos de ensino que participaram no presente estudo.

Numa análise geral aos testemunhos enunciados anteriormente, salientamos o facto de existir passagem de informação sobre o percurso escolar das crianças entre os dois ciclos de ensino. De acordo com as docentes, essa informação incide sobre as competências desenvolvidas, as aprendizagens realizadas, os comportamentos demonstrados, as dificuldades diagnosticadas, o apoio pedagógico ministrado, as áreas fortes/fracas dos alunos, através de uma reunião formal no final do ano letivo.

Quando questionados sobre a forma como se processava a passagem de informação entre os dois níveis de ensino, relativamente ao percurso efetuado pela criança durante o seu percurso no jardim de infâncias, as entrevistadas responderam unanimemente que era através do processo individual do aluno.

Não obstante o reconhecimento da importância do processo individual do aluno, é importante compreender que existem algumas limitações à forma como se processa a passagem de informação. A articulação entre níveis escolares, ou a sua falta, tem sido identificada como uma das variáveis organizacionais que condicionam o sucesso escolar das crianças. Neste sentido, pretende-se compreender qual a sua opinião

acerca da articulação entre ciclos, a forma como esta é pensada e posta em prática, pelos estabelecimentos de ensino. Atentemos:

“Acredito que exista um esforço na articulação, mas é difícil. Como disse anteriormente nas escolas mais pequeninas senti, pela minha experiência, que havia mais articulação do que nos centros escolares. Penso que estes centros não estão adequados a estas crianças. (Educadora)

“Devia de haver mais....Mais partilha do currículo entre os docentes...o que trabalhar, mas isso implica muitas reuniões e nós não temos tempo para reunir mais vezes. Estabelecer uma relação entre o que se aprende cá e lá, para haver uma melhor continuidade nos conteúdos.” (Professora)

Mais uma vez é enunciado como fator limitativo a forma como a monitorização que efetivamente existe dentro dos centros escolares, bem como a falta de disponibilidade horária e a necessidade de uma maior partilha de conhecimentos de cada ciclo entre os docentes. Ainda no que se refere aos centros escolares é referido o número excessivo de alunos e as dimensões das próprias instituições como fatores limitativos desta articulação.

Parte III

1.Reflexão Final

Neste estudo foram colocadas questões que visavam conhecer como era perspectivada e vivenciada pelas crianças a transição entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as respetivas perceções dos pais/encarregados de educação e dos docentes, relativamente a este processo.

A primeira dimensão em análise incidiu sobre as reações das crianças antes e após a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Antes da entrada no 1.º CEB a grande maioria das crianças revelou que se sentia contente e desejava ir para a esta nova etapa, mostrando-se motivados e curiosos. No entanto, foi possível constatar que algumas destas crianças estavam preocupadas com a transição de ciclo de ensino devido à dificuldade que iriam sentir em relação à quantidade de trabalho e à diminuição de brincadeiras e tarefas livres. Após a permanência no 1.º CEB, os alunos do 2.º ano de escolaridade, grupo estudado representativo do 1.º ano, na generalidade, afirmaram que se sentiam mais felizes, mas com alguma saudade do jardim-de-infância. As docentes assinalaram a ansiedade, como sendo a reação mais comum entre estas crianças, seguindo-se manifestações de felicidade. Na ótica dos pais/encarregados de educação, quer as crianças do último ano de pré-escolar, quer as do 2.º ano, nesta fase das suas vidas, sentiam-se curiosas, motivadas, alegres e também ansiosas. Podemos,

assim, depreender dos enunciados que a larga maioria das crianças gosta de transitar de ciclo.

Relativamente à questão do envolvimento dos pais/encarregados de educação na transição escolar, foi curioso conhecer os seus próprios sentimentos e as respetivas perceções das docentes que participaram no estudo. Entre outros sentimentos, os pais/encarregados de educação das crianças, indicaram sentir preocupação. Esta evidência foi confirmada pelas docentes que apresentaram as características do novo ciclo, os relacionamentos e a quantidade de trabalho, como sendo os motivos apontados pelos encarregados de educação para a tal preocupação. Nesta linha de pensamento e a complementar a opinião dos participantes, pesquisas realizadas, nesta área, confirmam que, de entre os diversos intervenientes na transição entre ciclos de ensino, os pais são aqueles que revelam maior preocupação quanto ao tema (Abrantes, 2008).

A análise das entrevistas permitiu também concluir que as docentes reconhecem a complexidade das transições e nesse sentido apontaram uma diversidade de fatores facilitadores e inibidores de uma transição harmoniosa, entre os quais se destacam: as características individuais das crianças, nomeadamente a sua maturidade; as características do novo ciclo; os novos relacionamentos; o conhecimento prévio do espaço, funcionamento e colegas; o apoio ao aluno pela família e escola; a comunicação entre a escola-família e entre ciclos de ensino; as dificuldades horárias entre as docentes; a falta de conhecimento dos assuntos tratados em cada ciclo; os centros escolares como fator de desarticulação.

No que concerne à preparação da fase de transição e adaptação do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, as respostas obtidas pelos encarregados de educação no questionário mostraram que a grande maioria dos inquiridos considera esta transição, como sendo um momento marcante no percurso escolar das crianças. Tanto a educadora como a professora referiram ser habitual o desenvolvimento de atividades específicas de apoio ao processo de transição, situação que foi confirmada por algumas crianças e respetivos encarregados de educação. No que diz respeito ao jardim-de-infância esta preparação passa, essencialmente, por uma visita guiada ao espaço onde se concentra o 1.º Ciclo e pela elaboração conjunta de uma atividade definida no início do ano letivo no Plano de Atividades da escola. Quanto ao 1.º CEB, as estratégias implementadas abrangem uma reunião habitual aos pais e crianças antes do início do ano e, tal como foi evidenciado anteriormente, pela execução de atividades conjuntas. Tal como já foi referenciado em vários estudos, há uma extrema necessidade de ser programada a transição com o recurso a várias atividades conjuntas, por forma a facilitar a adaptação das crianças e por forma a contribuir para a diminuição dos problemas associados a este processo (Bento (2007); Gomes & Carvalho (2007); Abrantes (2008).

Constatou-se que as docentes e os pais/encarregados de educação dialogam com as crianças, bem como entre si, sobre a mudança de ciclo de ensino. Os pais/encarregados de educação das crianças consideram importante dialogar com os filhos sobre este assunto. Os trabalhos de casa, o cumprimento de regras, os manuais e material escolar, os novos amigos, os alunos mais velhos, os seus próprios sentimentos foram assuntos aludidos pelos pais/encarregados de educação.

Uma das fragilidades evidenciada nas entrevistas das docentes, ao nível da preparação da fase de transição e adaptação entre o pré-escolar e o 1.º CEB é a falta de contacto entre os docentes destes dois níveis de ensino. Os horários, usando as suas palavras, “estão desencontrados” e isso prejudica a tal articulação que deve ser evidenciada em ambos os ciclos. Desta forma, os contactos limitam-se a iniciativas pontuais. Um dos pontos evidenciados pela educadora como os centros escolares não se encontram, na sua opinião, adequados às necessidades de apoio à transição das crianças, ou seja, em escolas em que a distância é evidente, existe uma maior necessidade de partilha de informações acerca das crianças, o que não deixa de ser curioso refletir acerca de como a monitorização/organização destes centros escolares afeta este tema.

Outra dimensão importante neste estudo foi perceber como se processava a informação sobre o percurso escolar dos alunos, entre os diversos intervenientes. No que diz respeito à comunicação estabelecida entre a escola e a família, os docentes entrevistados referiram que adotam diversas estratégias, podendo daí inferir-se a satisfação reportada por parte dos pais/encarregados de educação, relativamente à informação que lhes é transmitida. Todavia, em relação à passagem de informação sobre o percurso escolar das crianças, entre os dois ciclos de ensino, de acordo com os depoimentos das docentes participantes neste estudo, o procedimento utilizado é muito redutor, pois limita-se simplesmente ao envio do processo individual do aluno, que o acompanha ao longo da escolaridade obrigatória.

No que diz respeito ao tema da (des)articulação entre ciclos de ensino, os resultados obtidos pela aplicação dos questionários e pela realização de entrevistas remetem, apenas, para iniciativas pontuais de articulação entre os ciclos de ensino estudados. Segundo os inquiridos, as práticas generalizadas parecem ser a visita à sala de aula do 1.º ano e à realização de uma atividade realizada pelas crianças do jardim-de-infância numa sala de 1º ano e de outra realizada pelas crianças de 1.º ano realizada numa sala de jardim-de-infância. Para além do referido, poderão referir-se os contactos informais estabelecidos entre os corredores pelas docentes dos dois níveis de ensino. É, por conseguinte, notória a ausência de outras práticas de articulação que abarquem, por exemplo, conteúdos programáticos, competências essenciais, estratégias,

metodologias de ensino, critérios de avaliação, etc. Apesar destes resultados, que evidenciam fragilidades ao nível das práticas de articulação curricular, a maioria dos inquiridos considerou de extrema importância a existência de articulação no processo de transição e adaptação das crianças a novos contextos educativos. Quando questionados sobre os motivos da falta de articulação, as docentes entrevistadas referiram alguns fatores, nomeadamente desconhecimento entre ciclos, concepções dos professores de um ciclo sobre os professores de outro ciclo, desinteresse por parte dos docentes, comunicação escassa entre os profissionais dos dois ciclos, o modelo organizacional não funcionar em pleno, lacunas na formação inicial e contínua. Estes obstáculos enunciados remetem, de imediato, para situações instituídas pelo enquadramento legal e para as culturas organizacionais e profissionais. Na ótica dos pais/encarregados educação, a não articulação entre ciclos reside na falta de interesse por parte das escolas em relação a este assunto.

Em relação aos sentimentos e experiências que as crianças demonstraram é importante referir que as crianças de pré-escolar mostraram expectativas elevadas em relação ao 1.º Ciclo. Acreditam haver uma maior quantidade de trabalho em prol da brincadeira, como o aumento de tempo dedicado a atividades sentados, bem como de regras mais rígidas.

Prosseguindo na investigação era fundamental perceber como as escolas e os docentes avaliavam o processo de transição e adaptação. Um aspeto que as entrevistas puseram a descoberto foi a ausência de monitorização por parte deste centro escolar. Segundo os discursos proferidos, em virtude do feedback sobre a transição e adaptação dos alunos ser de natureza informal, não havia lugar à avaliação específica sobre esta matéria, apesar de ainda ter sido referida uma plataforma como meio de avaliação, assunto que não ficou bem esclarecido. Esta visão não está em consonância com a investigação realizada, no âmbito do estudo sobre as escolas eficazes, que dispõem de mecanismos bem organizados para monitorizar os seus objetivos, surgindo consequentemente, muitas vezes, programas de melhoria nas áreas identificadas como carenciadas (Lima, 2008).

A finalizar o estudo colocou-se uma questão que interpelava os inquiridos sobre as medidas que, na opinião não apenas das docentes entrevistadas, mas também dos pais/encarregados de educação, seriam, realmente, promotoras de uma transição bem-sucedida. Quanto a esta questão, verificou-se coincidência de respostas entre professores e pais/encarregados de educação, designadamente a promoção de atividades conjuntas entre o pré-escolar e o 1.º CEB e mais partilha de informação entre docentes acerca do percurso das crianças e acerca dos assuntos tratados/desenvolvidos em cada ciclo.

2. Considerações finais

A elaboração deste Relatório Final foi o culminar de alguns anos de trabalho e de um turbilhão de emoções a acompanhá-lo. Este Mestrado foi espelho de aprendizagens muito significativas das quais retirei o maior proveito e que, acima de tudo, pretenderei dar uso num futuro próximo. Acredito pois que é algo que termino com um sentimento de dever cumprido, competência e felicidade. Não posso deixar de referir que este Relatório, em articulação com todos os estágios e projetos de intervenção, foi fundamental para a reflexão aprofundada não só da minha questão-problema mas de uma prática pedagógica fundamentada e assente num dos pressupostos, a meu ver, mais importantes em educação – O processo de transição entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta linha de pensamento, foi fulcral colocar como objetivo aplicar e sistematizar as aprendizagens que adquiri ao longo da minha formação inicial, quer em Licenciatura, quer no Mestrado, assim como foi de meu intento pôr em prática as minhas intenções pedagógicas enquanto futura professora e educadora.

No meu processo de aprendizagem profissional fui influenciada por uma panóplia de fatores não só internos – realização pessoal, motivação, empenho, espírito crítico, ambição, humildade, vontade, respeito, responsabilidade, etc. – como externos, dos quais posso destacar todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho e que fizeram de mim um ser que procura elevar os seus níveis de conhecimento, como de profissionalismo. Este trabalho final foi pois a última prova deste percurso, autoavaliando-me positivamente. Posto isto, no decorrer do Relatório as aprendizagens foram uma constante, fazendo com que se proporcionassem as oportunidades necessárias para que pudesse aprender, refletir e investigar sobre o meu tema. Saliento o contacto com cada contexto de estágio, a constante procura respostas e soluções para os problemas que me fui deparando junto de profissionais educativos e dos contextos com os quais contactei. Acrescento ainda que o referido anteriormente me propiciou uma maior compreensão e questionamento do que é o processo de transição entre ciclos de ensino. É, sem margem para dúvidas, uma matéria de elevada complexidade, influenciada por fatores educacionais, sociais, culturais, económicos, políticos.

Em jeito de conclusão e, agora que estou na fase final, não posso deixar de referir que todo o caminho percorrido neste Mestrado nem sempre foi fácil. O longo período de avanços e recuos que a própria vida me foi dando, fez de mim uma profissional pronta a integrar um contexto escolar, onde a minha força de vontade em querer ser mais e melhor enquanto futura educadora e professora levou a melhor!

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). "As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico". Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE). Interações n.º 1, (pp. 25-53);
- Alarcão I. (1995). "Princípios de formação dos educadores reflexivos". APEI: Cadernos de Educação de Infância, n.º35, (pp. 13-15);
- Alonso (2002). "Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projeto PROCUR". Infância e Educação. Investigação e Práticas, nº 5, 62- 88;
- Alves, M. P. C. (2004). "Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada" (Vol. 21). Porto: Porto Editora;
- Arents, R. I. (1995). "Aprender a ensinar". Lisboa: McGraw-Hill;
- Barbosa, M. (2006) "Por amor e por força: rotinas na educação infantil". Porto Alegre;
- Bento, A. (2007). "Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5.º ano (2.º Ciclo)". In J. Sousa e C. Fino (Org.). A escola sob suspeita (pp.375-384). Porto: Edições Asa;
- Bogdan, R. et Biklen, S. (1994). "Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas". In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora. (p. 15-80);
- Brazelton, T. (1998). "O grande livro da criança". Lisboa: Editora Presença;
- Bronfenbrenner, U. (1996). "A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados" (M. A.V.Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979);
- Canas, J. e Hernandez, Mª. (1989). "Aprender e Ensinar a Estudar". Madrid: Planeta Editora;

Cardona, M. (2014). "Falando de transições: entre a educação de infância e a escola". Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 311-322;

Chiavenato, I. (2004). "Introdução à Teoria Geral da Administração". São Paulo: Elsevier;

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa. Revista Portuguesa de Educação, 15 (1), pp 221-243. Universidade do Minho.

Delors, J. (2005). "Educação, um tesouro a descobrir" - relatório para a Unesco Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI;

Dewey, J. (1994). "A necessidade de uma filosofia de educação". APEI: Cadernos de Educação de Infância, n.º30, pp. 4-8;

Dewey, J. (1897). "My Pedagogic Creed, New York, E. L. Kellogg & Co" (p.36). Tradução livre a partir de Deledalle, Gérard (1995). "Pédagogues et Pédagogies". Paris: PUF. (pp. 111-117);

Estanqueiro, A. (2010). "Boas Práticas na Educação". Lisboa: Editorial Presença;

Folque, M. (1984). "As «rotinas» no jardim-de-infância". Cadernos de Educação de Infância, n.º12, pp. 17-18;

Folque, M. (1999). "A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar". Escola Moderna, nº 5. 5ª Série;

Forneiro, L. (1998). "A organização dos espaços na educação infantil", in Zabalza, M. (1998). "Qualidade da educação infantil". Porto Alegre: ARTMED;

Fortin, M. (2009). "O Processo de investigação: da conceção à realização". Loures: Lusociência;

Ghiglione, R & Matalon, B. (2005). O inquérito: Teoria e prática. Oeiras: Celta Editora
Gomes, F. & Carvalho, R. (2007). Começar bem... do 4º para o 5º ano!: a experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. Proposta de

Comunicação apresentada à Comissão Científica do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Atores, Abril. Universidade da Madeira, pp.1-13.

Grave-Resendes & Soares (2002). “Diferenciação Pedagógica”. Lisboa: Universidade Aberta;

Hohmann,M., & Weikart,D. (2011). “Educar a Criança”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Jorge-Reis, J. (2007). “Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: aspetos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. O Professor”, nº 95. 3ª Série, (pp. 10-13);

Katz, L., & Chard, S. (1997). “A Abordagem de Projeto na Educação de Infância”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Kechikian, A. (1993). “Os Filósofos e a Educação”. Edições Colibri, pp. 71-76;

Laranjeiro, M. (2011). “Educação Pré-escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?”. Universidade Aberta;

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). “A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas”. Porto: Edições ASA;

Leite, C. (2003). “Avaliação de Projetos - Porquê?”. in C. Leite, *Projetos Curriculares de escola e de turma* (pp. 45-60). Porto: Edições ASA;

Leite, C. (2003). “Projetos curriculares de escola e de turma”. Porto: Edições ASA.

Lima, J. Á. (2002). “Pais e Professores: Um desafio à cooperação” (1ª ed.). Lisboa: Edições ASA;

Lopes da Silva, M. I. (1997). “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”. Ministério da Educação;

Manual da Educação Infantil (2002). “Recursos e técnicas para a formação no século XXI” (Vol. 2). Setúbal: Marina Editores;

Marcelo, P. (2007). “A Relação Pedagógica”. 1ª Edição. Lisboa: Padrões Culturais Editora;

Marques, R. (1997). “A Escola e os Pais: Como colaborar?”. Lisboa: Texto Editora. (retirado de A relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão de Mª João Figueiredo, 2010);

Marujo, H. *et al.* (1998). “A Família e o Sucesso Escolar - Guia para pais e outros educadores”. Lisboa: Editorial Presença;

Matos, M. (2012). “Reuniões de pais e trabalho com famílias”, *in* Cadernos de Educação de Infância. APEI. pp. 47-50;

Ministério da Educação (2009). “Metas de Aprendizagem para a Educação de Infância”. Lisboa: Ministério da Educação/DGEB;

Ministério da Educação (2004). “Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo”. Departamento da Educação Básica;

Ministério da Educação (1997), “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

Ministério da Educação (2016), “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE);

Morgado, J. (2004). “Qualidade na Educação - Um Desafio para os professores”. Lisboa: Presença;

Oliveira, M. (2016). “Entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória”. Atas CIAIQ 2016: Cadernos Ibero-americano em investigação qualitativa. Acedido em junho de 2017 em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/viewFile/595/584>;

Perrenoud, P. (1995). "As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. In *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*." Porto: Porto Editora, pp. 115-133;

Pereira, A., M., Reis, Canavarro, J., Canavarro, M., Cardoso, M. & Mendonça, D. (2003). Projeto de Investigação: "Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico na Infância – um estudo longitudinal com crianças do ensino básico" (não publicado). Financiado pelo Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa no Domínio Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian e pela Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido em junho de 2017 em: www.joaodedeus.pt/projectoepe/index.html;

Pinho, A. (2008). "Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3". Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação;

Portugal, G. (1998). "Qualidade da creche e organização do espaço físico, materiais e equipamentos". *Cadernos de Educação de Infância*, n.º48, pp. 25-27;

Portugal, G. (2008). "Desenvolvimento e aprendizagem na infância", in relatório do estudo, "A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos". (pp 33-67) Conselho Nacional de Educação. Acedido em junho de 2017 em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>;

Post, J. & Hohmann, M. (2011). "Educação de bebés em infantários". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). "Manual de investigação em ciências sociais." Trajetos. Lisboa: Gradiva;

Rodrigues, D. (2001). "Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva". Coleção Educação Especial: Porto Editora;

Roldão, M. C. (1999). "Os professores e a gestão do currículo – Perspetivas e práticas em análise". Porto: Porto Editora;

Roldão, M. C. (2008). "Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores" (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2009). "Que Educação queremos para a Infância?", in I. Alarcão (Ed.), "A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos", (pp. 176-197). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

Santana, I. (2000). "Práticas Pedagógicas Diferenciadas". Escola Moderna n.8, 5ªsérie;

Santana, I. (2003). "A construção social da aprendizagem na escrita". Escola Moderna, nº 19;

Santos, B. S. (1999). "A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença". Oficina do CES, 135, Janeiro, (pp.1-62);

Santos, L. (2000). "Auto-avaliação regulada- porquê, o quê e como?", *in* "Avaliação das aprendizagens – Das conceções às práticas" (2000). Lisboa: Ministério da Educação;

Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). "A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com as Escolas". Revista INTERACÇÕES, pp.59-86;

Savater (2006). "O valor de Educar". Lisboa: Dom Quixote. pp. 27-60;

Serra, C. (2004). "Da educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular no Agrupamento vertical de escolar". Porto: Porto Editora;

Serra, C (2004), "Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico", Porto Editora, Porto;

Silva, I. (2003). "Do jardim-de-infância para o 1.Ciclo – Como os professores veem a transição". Artigo científico;

Silva, M. (2005). "Projetos e Aprendizagens. 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo". Porto: Areal Editores;

Silva, P. (2003). "Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder". Porto: Edições Afrontamento;

Siraj-Blatchford, I. (2007). "Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância" (1ª ed.). Lisboa: Texto Editores;

Siraj-Blatchford, I. (2005). "Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos", *in* I. Siraj-Blatchford (Coor.), "Manual de

Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância”, (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores;

Solé, I. (2001). “Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem”. *in*: “O construtivismo na sala de aula – novas perspetivas para a ação pedagógica”. Porto: Edições ASA;

Sousa, A. (2009). “Investigação em Educação”. Lisboa: Livros Horizonte;

Spodek, B. (2010). “Manual de Investigação em Educação de Infância”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. C. (1994). “Psicologia Educacional”. Lisboa: McGraw Hill;

Vasconcelos, T. (1987). “Dar Corda ao Relógio» ou uma filosofia de educação”. APEI: Cadernos de Educação de Infância, n.º3, pp. 16-18;

Vasconcelos, T. (2009). “A educação de infância no cruzamento de fronteiras”. Lisboa: Texto Editores, Lda.;

Vasconcelos, T. (2009). “Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências”. Lisboa: Edições Colibri. Departamento da Educação Básica, Núcleo de

Vasconcelos, T. *et al.* (2012). “Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias”. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;

Vieira, A. (2009). “Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil”. Revista luso-americana n.º49/5;

Vieira, C e Relvas, A. (2003). “A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família”. Coimbra: Quarteto Editor. (pp. 76-79);

Vilhena, G., & Lopes da Silva, M. I. (2002). “Organização da Componente de Apoio à Família”. Lisboa: Ministério da Educação;

Yin, R. (1993). “Applications of case study research. Beverly Hills”, CA: Sage Publishing;

Yin, R. (1994). "Case study research. Thousands Oaks". CA: Sage Publishing;

Zabalza, M. (1998). "Qualidade da educação infantil". Porto Alegre: ARTMED.

Legislação consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo: Art.º 48.º;

Decreto-Lei n.º 115/A/98;

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, consultado em Diário da República, n.º 201 - I Série-A. Lisboa: Minis.

Websites consultados

Projeto Educativo, acedido em março de 2013:
http://www.agrupamentodjoao2.pt/PDF/PEA_1112.pdf

Projeto Curricular de Escola, acedido em março de 2013:
<http://www.agrupamentodjoao2.pt/PDF/PCE1112-300911.pdf>

Lima, A. (2009). Educação infantil: As rotinas no desenvolvimento da autonomia; XX Congresso Brasileiro de Economia Doméstica, acedido em junho de 2017:
http://www.xxcbed.ufc.br/arqs/gt1/gt1_18.pdf;

Plano Anual de Atividades, acedido em março de 2013:
http://www.agrupamentodjoao2.pt/PDF/PAAA_DJOAO_1213.pdf~;

Projeto de Turma, 2012/2013:
<http://www.cmsantarem.pt/concelho/caracterizacaodoconcelho/Paginas/socioeconomic a.aspx>, consultado em abril;

<http://www.cm-santarem.pt/concelho/juntasdefreguesia/Paginas/Salvador.aspx>, consultado em abril de 2017;

<http://www.districtosdeportugal.com/mainsantarem.htm>, consultado em abril de 2017;

http://www.cmsantarem.pt/pracapublica/noticias/Paginas/CentroEscolarCapitãoSalgueiroMaia_jáfoiinaugurado.aspx, consultado em março;

Freire, P. (2005), V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, acedido em setembro 2013; consultado em abril: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacopraxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSORALUNO/a%20presenca%20do%20dialogo%20na%20relacao%20professoraluno.pdf>;

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08.pdf>, consultado em abril de 2017;

<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1134/1/MestradoEm%C3%ADliaSilva.pdf>, consultado em abril de 2017;

<https://www.priberam.pt/dlpo/transi%C3%A7%C3%A3o>, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] 2008-2013, consultado em junho de 2017:

<http://www.seg-social.pt/ipss>, consultado em novembro de 2017;

Documentos do Agrupamento/Escola

Projeto Curricular de Escolas do Agrupamento D. João II, 2009/2013;

Projeto de Turma (2012/13) grupo do jardim-de-infância;

Projeto Educativo de Agrupamento (PEE). Consultado em dezembro de 2012 em: http://www.ae-alexandreherculano.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=136&Itemid=162

Plano anual de atividades (PAA). Consultado em novembro de 2012. Cedido pela educadora cooperante;

Regulamento Interno (RI). Consultado em janeiro de 2013 em: http://www.ae-alexandreherculano.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=182

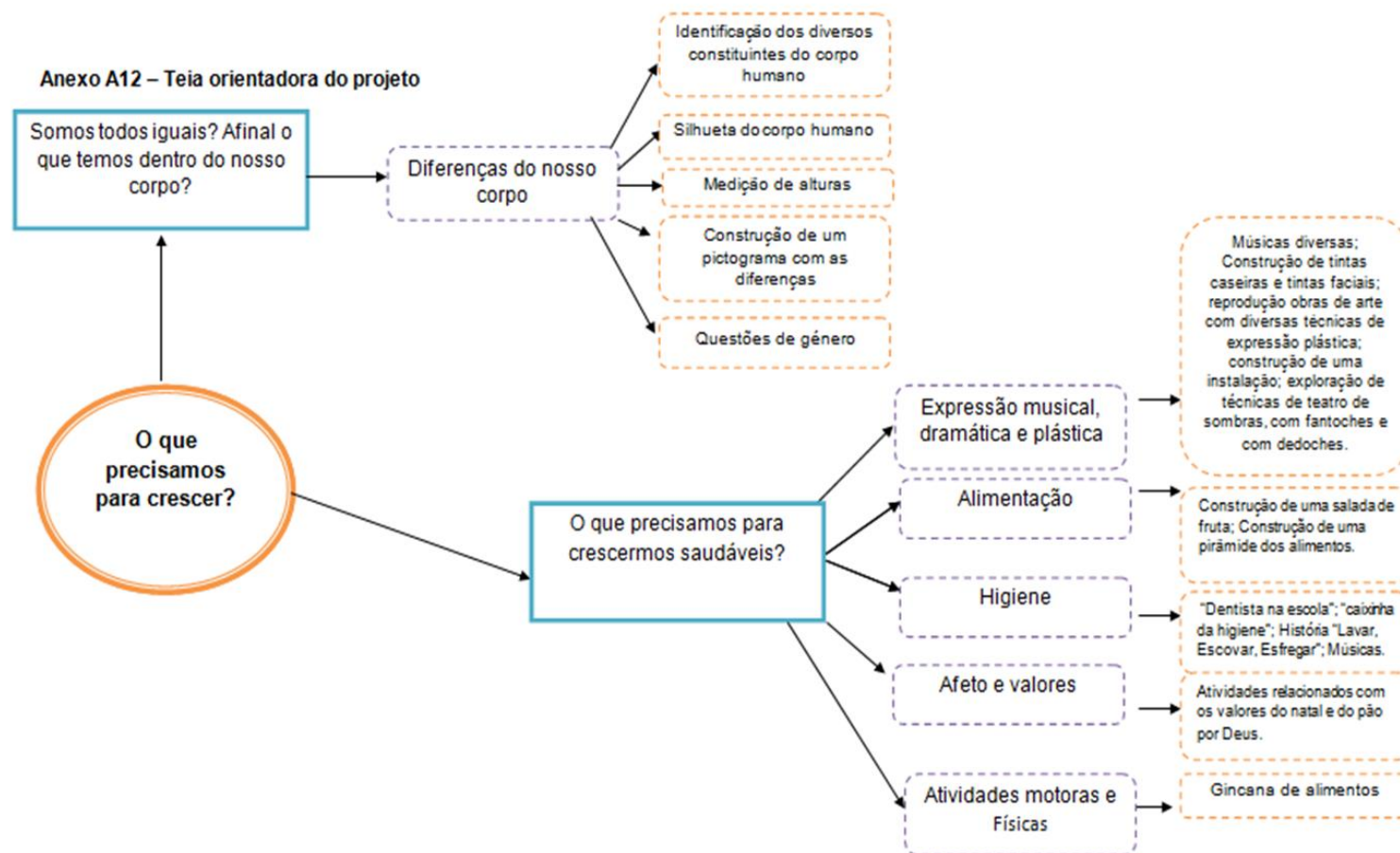
Anexos

Anexo I – Exemplo de planificação semanal

II semana de intervenção - “Vamos experimentar alguns frutos do pomar?”				
2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Dia Livre	Acolhimento - Exploração da história “A lagartinha muito comilona”; - Prova de frutos;	Acolhimento - Exploração de diversos frutos; - Realização de uma lagarta através de meias e jornais;	Acolhimento - Caça ao tesouro de laranjas verdadeiras para fazer sumo de laranja; - Circuito de expressão motora;	Acolhimento - Consolidação da identificação dos frutos; - Realização de pinturas com a técnica <i>da simetria</i>.
	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
	Brincadeiras semi-orientadas Brincadeiras Livres	Brincadeiras semi-orientadas Brincadeiras Livres	Brincadeiras semi-orientadas Brincadeiras Livres	Brincadeiras semi-orientadas Brincadeiras Livres

Anexo II- Exemplo de uma planificação diária								
Tempo	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem		Estratégias / Atividades	Recursos	Apoio dos adultos	Seguimento da atividade	Avaliação
		Gerais	Específicos					
7h30 - 10h	Cf. Acolhimento e brincadeira Livre							
10h – 10h20 10h20 - 10h	Desenvolvimento pessoal e social; Desenvolvimento da linguagem; Desenvolvimento cognitivo;	- Promover a interação verbal; - Socializar com o grupo de crianças; - Imitar e brincar ao “faz de conta”; - Responder e identificar figuras; - Ouvir e responder; - Explorar livros de imagens; - Apreciar histórias; - Expressar iniciativa; - Comunicar não verbalmente;	- Reforço alimentar; Comentar a história; - Apontar; - Explorar livremente o livro; - Provar os frutos mencionados na história; - Partilhar os frutos com os pares.	Cf. “O momento do pãozinho” e brincadeira livre <u>Exploração da história “A lagartinha muito comilona” e prova de frutos</u> Será iniciada a atividade da manhã: Leitura e exploração da história “A lagartinha muito comilona”.  Pretende-se explorar a história, utilizando alguns elementos da mesma para a sua dinamização (lagarta de peluche, borboleta de peluche, frutos, cartões com os	- Pão; - Livro, lagarta de peluche, borboleta de peluche, frutos, cartões com os números da quantidade de cada fruta, pano para fazer o casulo.	- Disponibilizar pão para as crianças; - Deixar a criança explorar livremente; - Apoiar as suas iniciativas; - Incentivar as crianças a fazer coisas sozinhas; - Incentivar o diálogo entre os pares.	- Arrumação dos materiais; - Limpar a área onde foi realizada a atividade; - Transição para atividade seguinte: prova de frutos.	- Observação direta: A criança: - Presta atenção ao que é dito; - Aponta para os frutos; - Explora livremente o livro; - Prova os frutos mencionados na história; - Partilha os frutos com os pares.

40		- Criar relações com os pares; - Expressar emoções.		números da quantidade de cada fruta, pano para fazer o casulo). Com esta história as crianças poderão alargar o seu léxico em relação ao tema dos frutos, realizando a associação da imagem que será mostrada com o nome do fruto. Após a exploração da história, proceder-se-á prova de alguns frutos trabalhados durante a história, que obviamente será opcional dado que muitas crianças poderão ou não querer ou não gostar do sabor ou da textura.					
10h 40 - 11h	Cf. Rotina de higiene								
11h – 11h 45	Cf. Almoço								
12h 10 - 14h 30	Cf. Momento de repouso								
14h 30 - 15h	Cf. Momento de higiene.								
15h- 15h 30	Cf. Lanche								



Anexo IV – Áreas de conteúdo do jardim-de-infância

			
Área da garagem e da plasticina	Área do tapete	Área da casinha	Área da pintura
			
Área dos jogos	Área da mesa grande	Área do computador	Visão geral da sala

Anexo V – Crachá “Brigada da horta pedagógica” (polícias do comportamento)

Brigada da Horta

Nome: _____

Cargo: Agente da Autoridade
pela defesa da Natureza.



Cuido da horta da minha turma!

Defendo o ambiente!
Protejo o Planeta Terra!

Anexo VI – Questionários dirigidos aos Encarregados de Educação

Questionário aos Encarregados de Educação dos alunos de 1.º ano

Este questionário insere-se no âmbito do mestrado em educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo principal é recolher informações sobre o processo de transição dos alunos entre o pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua opinião é muito importante para esta investigação. Por isso, solicitamos, a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Obs: A aplicação deste questionário foi autorizada pelo Exmo. Senhor Diretor do agrupamento de escolas. É garantida a confidencialidade das respostas.

1. Identificação do encarregado de educação

Sexo	F _____ M _____
Idade	
Habilitações Literárias	
Profissão	

2. Entrada na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1 Como reagiu o seu/a sua filho(a) quando foi para o 1.º ano de escolaridade?		
(assinale com um X)		
	Sim	Não
Revelou alegria		
Revelou curiosidade		
Revelou medo		
Revelou motivação		
Revelou ansiedade		
Revelou tristeza		
Outra. Qual?		

2.2 Acompanhou o seu/sua filha(a) à escola no dia da receção aos novos alunos? (assinale com um X)		
Sim	Não	Não me lembro

2.3 Se assinalou SIM, essa receção ao aluno foi ...	
Uma oportunidade para conversar com o professor	
Uma oportunidade para conhecer os futuros colegas e pais do(a) meu/minha filho(a)	
Outra. Qual?	

2.3 Qual é a sua atitude face à transição para o 1.º ano de escolaridade e à mudança de escola, nesta fase da vida do(a) seu/sua filho(a)?		
(assinale com um X)		
	Sim	Não
Converso com ele(a) sobre o assunto		
Espero que ele(a) tenha um bom desempenho		
Fico preocupado(a)		
Fico ansioso(a)		
Fico animado(a)		
Outro. Qual?		

3.A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: SENTIMENTOS/EXPERIÊNCIAS

3.1. Como é que se sente, em relação à forma como o jardim-de-infância do(a) seu/sua filha(a) o(a) preparou para o 1.º ano?							
(assinale com um X)							
Muito satisfeito		Satisfeito		Pouco Satisfeito		Insatisfeito	

3.2. Na sua opinião, qual a importância dos aspetos que o regime de funcionamento da escola a tempo inteiro (ETI) apresenta que facilitam a adaptação do(a) aluno(a) ao 1.º ciclo				
(assinale com um X)				
	Muito importante	Importante	Pouco Importante	Nada importante
Ter um maior trabalho de sala de aula				
Fazer as refeições na escola				
Utilizar o transporte escolar				
Ter atividades extracurriculares				

3.3. Participou em alguma reunião promovida pelo jardim-de-infância ou pela escola primária do(a) seu/sua filha(a) sobre o processo de transição das crianças entre o pré-escolar e o 1.º ano?							
(assinale com um X)							
Sim		Não		Não houve		Não me lembro	

3.4. Se assinalou SIM, indique o grau de utilidade dessas reuniões?							
(assinale com um X)							
Muito útil		Útil		Pouco Útil		Nada útil	

3.5. Na sua opinião, foi importante falar com o(a) seu/sua filho(a) sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola?					
(assinale com um X)					
Sim		Não		Não sei	

3.6. Se respondeu afirmativamente, refira que aspetos?		
(assinale com um X)		
	Sim	Não
Os seus próprios sentimentos		
Fazer novos amigos		
Os alunos mais velhos		
Os trabalhos de casa		
Cumprimentos de regras		
Deslocação casa/escola/casa		
Manuais e material escolar		
A nova escola		
Outro. Qual?		

3.7. Tem conhecimento se, no último ano do pré-escolar, se foram organizadas algumas das seguintes atividades, de modo a facilitar a transição das crianças do último ano do pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade?	
(assinale com um X)	
Visita das crianças à escola	
Realização de uma reunião entre a educadora e a futura professora titular sobre a nova escola	
Participação em festas planeadas em conjunto para as crianças do pré-escolar e do 1.º ano do 1.º CEB	
Outras. Quais?	

3.8. Se houve uma visita à escola, durante o pré-escolar, sabe se o(a) filho(a) participou em alguma das seguintes atividades?	
(assinale com um X)	
Assistiu a uma aula do 1.º ano.	
Visitou as instalações.	
Participou em alguma atividade.	
Outras. Quais?	

4. Na sua opinião, é importante haver ligação/articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?							
(assinale com um X)							
Muito importante		Importante		Pouco importante		Nada importante	

4.1. Se, eventualmente, não existir ligação/articulação, na sua opinião, quais serão as principais razões?	
(assinale com um X)	
Falta de tempo.	
Falta de interesse por parte das escolas para esta questão.	
Distância entre as escolas.	
Desconheço a razão.	
Outras. Quais?	

5. Se lhe fosse dada a possibilidade, que sugestões apontava para melhorar a transição entre as crianças do pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade?

Agradecemos a sua colaboração!

Questionário aos Encarregados de Educação das crianças do pré-escolar

Este questionário insere-se no âmbito do mestrado em educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo principal é recolher informações sobre o processo de transição dos alunos entre o pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua opinião é muito importante para esta investigação. Por isso, solicitamos, a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Obs: A aplicação deste questionário foi autorizada pelo Exmo. Senhor Diretor do agrupamento de escolas. É garantida a confidencialidade das respostas.

1. Identificação do encarregado de educação

Sexo	F _____ M _____
Idade	
Habilitações Literárias	
Profissão	

2. O início da nova etapa: 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1 Como está o seu filho(a) a reagir à mudança de escola?		
(assinale com um X)		
	Sim	Não
Revela alegria		
Revela curiosidade		
Revela medo		
Revela motivação		
Revela ansiedade		
Revela tristeza		
Outra. Qual?		

2.2 Acompanhou o seu/sua filha(a) à escola no dia da receção aos novos alunos? (assinale com um X)		
Sim	Não	Não me lembro

2.3 Se assinalou SIM, essa receção ao aluno foi ...	
Uma oportunidade para conversar com o professor	
Uma oportunidade para conhecer os futuros colegas e pais do(a) meu/minha filho(a)	
Outra. Qual?	

2.3 Qual é a sua atitude face à transição para o 1.º ano de escolaridade e à mudança de escola, nesta fase da vida do(a) seu/sua filho(a)?		
(assinale com um X)		
	Sim	Não
Converso com ele(a) sobre o assunto		
Espero que ele(a) tenha um bom desempenho		
Fico preocupado(a)		
Fico ansioso(a)		
Fico animado(a)		
Outro. Qual?		

3. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: SENTIMENTOS/EXPERIÊNCIAS

3.1. Como é que se sente, em relação à forma como o jardim-de-infância do(a) seu/sua filha(a) o(a) preparou para o 1.º ano?							
(assinale com um X)							
Muito satisfeito		Satisfeito		Pouco Satisfeito		Insatisfeito	

3.2. Na sua opinião, qual a importância dos aspetos que o regime de funcionamento da escola a tempo inteiro (ETI) apresenta que facilitam a adaptação do(a) aluno(a) ao 1.º ciclo				
(assinale com um X)				
	Muito importante	Importante	Pouco Importante	Nada importante
Ter um maior trabalho de sala de aula				
Fazer as refeições na escola				
Utilizar o transporte escolar				
Ter atividades extracurriculares				

3.3. Participou em alguma reunião promovida pelo jardim-de-infância ou pela escola primária do(a) seu/sua filha(a) sobre o processo de transição das crianças entre o pré-escolar e o 1.º ano?							
(assinale com um X)							
Sim		Não		Não houve		Não me lembro	

3.4. Se assinalou SIM, indique o grau de utilidade dessas reuniões?							
(assinale com um X)							
Muito útil		Útil		Pouco Útil		Nada útil	

3.5. Na sua opinião, foi importante falar com o(a) seu/sua filho(a) sobre a mudança de ciclo de ensino e de escola?							
(assinale com um X)							
Sim		Não		Não sei			

3.6. Se respondeu afirmativamente, refira que aspetos?		
(assinale com um X)		
	Sim	Não
Os seus próprios sentimentos		
Fazer novos amigos		
Os alunos mais velhos		
Os trabalhos de casa		

Cumprimentos de regras		
Deslocação casa/escola/casa		
Manuais e material escolar		
A nova escola		
Outro. Qual?		

3.7. Tem conhecimento se, no último ano do pré-escolar, se foram organizadas algumas das seguintes atividades, de modo a facilitar a transição das crianças do último ano do pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade?

(assinale com um X)

Visita das crianças à escola	
Realização de uma reunião entre a educadora e a futura professora titular sobre a nova escola	
Participação em festas planeadas em conjunto para as crianças do pré-escolar e do 1.º ano do 1.º CEB	
Outras. Quais?	

3.8. Se houve uma visita à escola, durante o pré-escolar, sabe se o(a) filho(a) participou em alguma das seguintes atividades?

(assinale com um X)

Assistiu a uma aula do 1.º ano.	
Visitou as instalações.	
Participou em alguma atividade.	
Outras. Quais?	

4. Na sua opinião, é importante haver ligação/articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

(assinale com um X)

Muito importante		Importante		Pouco importante		Nada importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--	-----------------	--

4.1. Se, eventualmente, não existir ligação/articulação, na sua opinião, quais serão as principais razões?

(assinale com um X)

Falta de tempo.	
Falta de interesse por parte das escolas para esta questão.	
Distância entre as escolas.	
Desconheço a razão.	
Outras. Quais?	

5. Se lhe fosse dada a possibilidade, que sugestões apontava para melhorar a transição entre as crianças do pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade?

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo VII – Transcrição integral das entrevistas dos docentes

Professora de 1.º CEB		
Categorias	Questões	Resposta do docente
Bloco I Legitimação da entrevista		
Bloco II Identificação do entrevistado	- Idade; - Género; - Tempo de serviço docente.	"Tenho 56 anos e 35 anos de serviço."
Perceções e perspetivas face à transição	1. Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre estes dois ciclos? 2. De um modo geral, como decorre a adaptação das crianças do pré-escolar na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico? 3. Será capaz de falar um pouco sobre as suas reações, conversas, atitudes e comportamentos? 4. Na sua escola definem algumas estratégias de forma a facilitar a adaptação dessas crianças? Se sim, quais? 5. Como reagem os pais à mudança de escola e à transição entre ciclos? 6. Quais as suas principais questões?	1. "No pré-escolar existe mais o lúdico, as atividades lúdicas, atividades destinadas à motricidade, à linguagem, enquanto que aqui no 1.º Ciclo, para além disso, temos os conteúdos e um programa extenso para cumprir." 2. "Ao início mais complicado, mas depois tudo se faz. 35 anos de serviço não é fácil, e depois por os de 5 anos a preparar já o 1.º Ciclo, quando vem os de 3 e 4 a fazer atividades mais lúdicas, não é fácil." 3. "Infelizmente, sou mais rígida do que gostaria de ser. E sofri um bocadinho com isso. Em relação a este grupo, foi o grupo até agora que mais difícil criar empatia. Eles precisam de regras. Em relação grupo que trabalhamos eram muito mais "mimocas", este ano houve ali um período difícil, porque há mínima coisa eles abusavam, tinha de estar zangada com eles, acabava por perder o controlo...diziam "a professora até se está a rir, nós também rimos"...têm resposta para tudo." 4. "Temos especial atenção à relação com os pais. A relação escola-família é muito importante, porque se os discursos forem iguais, é tudo mais fácil e ouvem-nos mais....Entrar muito calmamente com os pais para que estes confiem em nós." 5 e 6. "Penso que no jardim-de-infância acatam melhor as regras do que aqui, com aquela ideia que são crescidos....então acham

		que já não precisam de fazer filas. Até logo ao início do ano que fomos ao teatro, os meninos da pré estava quietinhos e os nossos andavam a correr por todo o lado. Até na brincadeira perguntei à educadora qual era a receita, porque havia uma grande diferença de comportamentos. Os pais interessam-se claro, é uma grande mudança.”
Bloco IV Preparação da transição e adaptação	7. Na sua opinião, que fatores contribuem para que o processo de transição entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico resulte numa experiência positiva para os alunos? 8. Considera que na sua escola existe a preocupação em promover uma transição harmoniosa dos alunos entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino básico? Justifique a sua resposta; 9. Existe algum contacto entre as instituições? 10. Na sua perspetiva, quais são os principais constrangimentos a uma transição harmoniosa? 11. Que tipo de informações sobre o percurso da criança até à entrada no 1.º ano de escolaridade é partilhada entre as duas escolas? Se sim, de que forma? Se não, quais as principais razões para que tal não aconteça? 12. Que medidas a escola adota para apoiar os alunos e respetivos encarregados de educação, neste processo?	7. “Gostaria de falar da maturidade das crianças aleado ao trabalho de deve ser feito pelos docentes e pelos encarregados de educação. Chegam a uma idade que sentem necessidade de aprender outras coisas, como aprender a ler e a escrever, vêm com essa ambição. Também haver uma boa relação entre educadora e professora é importante. Aqui não posso dizer que nem é boa nem má, mas temos aqui uma desvantagem que é o horário dos meninos, há um grande desencontro. Apesar do edifício ser o mesmo, há grandes desencontros porque os blocos são separados...mas era bom era!” 8,9,10,11. “Sim, existe. No último há um contacto entre o educador que os entrega e o professor que os recebe. Há troca de informação sobre os alunos, há a passagem de documentos, relatórios...há uma troca de informação que acaba por ser útil, que acaba por ser sempre aquilo que elas dizem....no início é... eu ao início ia escrevendo sem ver e depois quando ia ver era mesmo aquilo que a educadora tinha dito sobre a criança.” 12. “A escola tem inúmeras estratégias que passam pela biblioteca e pela associação de pais, onde são conversados assuntos como a transição entre as crianças.”

Bloco V (Des)articulação entre ciclos de ensino	13. Na literatura, a articulação curricular entre diferentes níveis de ensino tem sido considerada benéfica no processo de transição dos alunos. Na sua opinião, tem existido essa articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Se sim, em que aspetos? Se não, quais as principais razões? 14. Considera que o modelo de organização e gestão de escolas facilita a articulação curricular entre os ciclos de ensino? Porquê?	13. “Devia de haver mais...Mais partilha do currículo entre os docentes...o que trabalhar, mas isso implica muitas reuniões e nós não temos tempo para reunir mais vezes. Estabelecer uma relação entre o que se aprende cá e lá, para haver uma melhor continuidade nos conteúdos. Reparei com esta turma, tive de trabalhar muitos conteúdos como a motricidade finas, este grupo grande parte não sabia recortar, colar ou fazer dobragens... coisas que deveriam ter sido mais aprofundadas no pré-escolar.” 14. “Facilita ao nível do agrupamento, há mais partilha de informação porque acabamos nos juntar mais vezes.”
Bloco VI Avaliação do processo de transição adaptação	15. A sua escola avalia internamente o processo de transição? Se sim, como? 16. Última questão...Relativamente ao modo como decorre o processo de transição na sua escola, poderia referir alguns dos aspetos positivos e outros que gostaria de mudar?	15. “Não, apenas as avaliações dos alunos”. 16. “Deveria de haver mais reuniões e mais tempo para as conseguir realizar, maior comunicação e partilha, essa tal avaliação. A proximidade ajuda na integração na escola e em conhecer os professores, traz segurança às crianças e aos pais.”
Bloco VII- Agradecimentos		

Educadora de Infância		
Bloco/temas	Questões	Resposta do docente
Bloco I Legitimação da entrevista		
Bloco II Identificação do entrevistado	- Idade; - Género; - Tempo de serviço docente.	“Tenho 48 anos e 25 anos de serviço.”
Bloco III Percepções e perspetivas face à transição	1. Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre estes dois ciclos? 2. Ao longo do último ano de acompanhamento das crianças mais velhas, existe algum momento, em particular, em que estas demonstrem ansiedade relativamente à transição? 3. Será capaz de falar um pouco sobre as suas reações, conversas, atitudes e comportamentos? 4. Na sua escola definem algumas estratégias de forma a facilitar a adaptação dessas crianças? Se sim, quais? 5. Como reagem os pais à mudança de escola e à transição entre ciclos? 6. Quais as suas principais questões?	1.”No pré-escolar temos um currículo mais flexível, conseguimos respeitar a maturidade das crianças, acompanhando em pleno o seu crescimento.... No 1.º Ciclo a grande diferença é o cumprimento de um programa rígido a seguir.” 2. “Não sinto que exista assim nenhum momento em particular que note ansiedade das crianças...Sinto sim felicidade por serem finalistas e por terminarem um ciclo.” 3. “As crianças querem crescer, querem aprender mais.” 4. “Sim, existe. No entanto, há mais articulação noutros sítios do que aqui. Aqui o espaço é enorme, as pessoas andam mais perdidas. Considero que nos meios mais pequenos há mais articulação do que aqui, há muita gente, muitas formas diferentes de trabalhar. Em relação às estratégias existem dois momentos de articulação formais.” 5. e 6. “Têm alguma dificuldade ao nível da gestão dos horários e as questões são o normal de uma nova adaptação: o que se faz? os horários?”
Bloco IV Preparação da	7. Na sua opinião, que fatores contribuem para que o processo de transição entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico resulte numa experiência positiva para os alunos? 8. Considera que na sua escola existe a preocupação em promover uma	7. “O papel dos pais é extremamente importante, a maturidade das crianças, ou seja, todos os anos acabo por ficar com crianças mais velhas na sala, porque não têm maturidade suficiente para

transição e adaptação	transição harmoniosa dos alunos entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino básico? Justifique a sua resposta; 9. Existe algum contacto entre as instituições? 10. Na sua perspetiva, quais são os principais constrangimentos a uma transição harmoniosa? 11. Que tipo de informações sobre o percurso da criança até à entrada no 1.º ano de escolaridade é partilhada entre as duas escolas? Se sim, de que forma? Se não, quais as principais razões para que tal não aconteça? 12. Que medidas a escola adota para apoiar os alunos e respetivos encarregados de educação, neste processo?	abraçar o 1.º Ciclo e, mais vale ficar mais um ano...também aos poucos deixam os jogos de chão e passam a estar mais tempo sentados.” 9. e 10. “Sim, existem dois momentos formais, mas os horários limitam o contacto entre os docentes. Por exemplo, temos um refeitório comum, mas não nos cruzamos e o mesmo acontece nos corredores.” 11. “Há uma reunião no final do ano onde se passam as informações relativas ao processo das crianças.” 12. “O acompanhamento dos docentes durante este processo de transição.”
Bloco V (Des)articulação entre ciclos de ensino	13. Na literatura, a articulação curricular entre diferentes níveis de ensino tem sido considerada benéfica no processo de transição dos alunos. Na sua opinião, tem existido essa articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Se sim, em que aspetos? Se não, quais as principais razões? 14. Considera que o modelo de organização e gestão de escolas facilita a articulação curricular entre os ciclos de ensino? Porquê?	13. e 14. “Acredito que exista um esforço na articulação, mas é difícil. Como disse anteriormente nas escolas mais pequeninas senti, pela minha experiência, que havia mais articulação do que nos centros escolares. Penso que estes centros não estão adequados a estas crianças. O recreio, por exemplo, estão mais de 100 crianças, acaba por haver muita confusão e as crianças ficam mais stressadas. Por exemplo, no dia do triciclo, incomoda o ruído as outras salas que estão noutras atividades, ao invés as escolas mais pequenas vão ao encontro das necessidades das crianças e dos espaços.”
Bloco VI Avaliação do processo de transição adaptação	15. A sua escola avalia internamente o processo de transição? Se sim, como? 16. Última questão...Relativamente ao modo como decorre o processo de transição na sua escola, poderia referir alguns dos aspetos positivos e outros que gostaria de mudar?	15. “Sim, existe na plataforma e nas reuniões de articulação, acaba por ser uma forma de avaliação.” 16. “As reuniões são aspetos positivos, apesar de não haver muita disponibilidade por parte dos docentes, tal como as atividades feitas em conjunto a pensar na articulação.”
Bloco VI Agradecimentos		

Anexo VIII – Transcrição integral das entrevistas das crianças

Criança A (sexo feminino) – Jardim-de-infância		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	- Idade;	"Tenho 5 anos."
Bloco II Percepções e perspectivas face à transição	1.O que achas que vais fazer de diferente na escola? 2. O que achas que vai ser mais difícil? e mais fácil? 3. Achas que será difícil?	1. "Vou escrever, ler." 2. e 3. "Vai ser mais difícil."
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. A tua educadora já falou contigo sobre a nova escola? Sobre as coisas que vais fazer no primeiro ano? 5. Já visitaste a tua nova escola?	4. "Sim, mas não me lembro." 5. "Não fui ver a sala, mas sei onde é... É em frente à entrada."
Bloco IV Agradecimentos		

Criança B (sexo feminino) – Jardim-de-infância		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	- Idade;	"Tenho 6 anos."
Bloco II Percepções e perspectivas face à transição	1.O que achas que vais fazer de diferente na escola? 2. O que achas que vai ser mais difícil? e mais fácil? 3. Achas que será difícil?	1. "Vou fazer trabalhos, trabalhos de casa, matemática, aprender a contar." 2. e 3. "Vai ser mais difícil, porque há trabalhos e muitos...temos de sentar nas cadeiras, e não podemos fazer barulho."
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. A tua educadora já falou contigo sobre a nova escola? Sobre as coisas que vais fazer no primeiro ano? 5. Já visitaste a tua nova escola?	4. "Não." 5. "Sim, lá em cima."
Bloco IV Agradecimentos		

Criança C (sexo masculino) – Jardim-de-infância		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	“Tenho 6 anos.”
Bloco II Percepções e perspectivas face à transição	1. O que achas que vais fazer de diferente na escola? 2. O que achas que vai ser mais difícil? e mais fácil? 3. Achas que será difícil?	1. “Vou fazer novos amigos, aprender a escrever, aprender os números....vou ter uma mochila maior.” 2. “Vamos ter mais aulas”. 3. “Vai ser mais difícil, porque não sabemos algumas letras...sei algumas que a minha mãe e o meu pai me ensinaram.”
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. A tua educadora já falou contigo sobre a nova escola? Sobre as coisas que vais fazer no primeiro ano? 5. Já visitaste a tua nova escola?	4. “Não.” 5. “Sim, fui com a professora e com os amigos.”
Bloco IV Agradecimentos		

Criança D (sexo masculino) – Jardim-de-infância		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	“Tenho 6 anos.”
Bloco II Percepções e perspectivas face à transição	1. O que achas que vais fazer de diferente na escola? 2. O que achas que vai ser mais difícil? e mais fácil? 3. Achas que será difícil?	1. “Trabalhos...matemática.” 2. “Não sei”. 3. “Mais difícil, porque vamos ter trabalhos.”
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. A tua educadora já falou contigo sobre a nova escola? Sobre as coisas que vais fazer no primeiro ano? 5. Já visitaste a tua nova escola?	4. “Não.” 5. “Não sei.”
Bloco IV Agradecimentos		

Criança E (sexo masculino) – Jardim-de-infância		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	“Tenho 6 anos.”
Bloco II Percepções e perspectivas face à transição	1.O que achas que vais fazer de diferente na escola? 2. O que achas que vai ser mais difícil? e mais fácil? 3. Achas que será difícil?	1.“Vou para escola primária, vou estudar, vou fazer cópias.” 2. 3. “Mais difícil, porque vai ser com letras.”
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. A tua educadora já falou contigo sobre a nova escola? Sobre as coisas que vais fazer no primeiro ano? 5. Já visitaste a tua nova escola?	4.“Sim.” 5. “É ali, fui lá com a professora e com os meninos.”
Bloco IV Agradecimentos		

Criança F (sexo masculino) – Jardim-de-infância		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	“Tenho 5 anos.”
Bloco II Percepções e perspectivas face à transição	1.O que achas que vais fazer de diferente na escola? 2. O que achas que vai ser mais difícil? e mais fácil? 3. Achas que será difícil?	1.“Vou aprender a fazer os números e as letras.” 2. “Aqui vou brincar e lá vou estudar.” 3. “Mais difícil, porque vou ter de estar com atenção e aqui não estou com atenção.”
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. A tua educadora já falou contigo sobre a nova escola? Sobre as coisas que vais fazer no primeiro ano? 5. Já visitaste a tua nova escola?	4. “Não.” 5. “Não sei.”
Bloco IV Agradecimentos		

Criança G (sexo feminino) – Jardim-de-infância		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	“Tenho 6 anos.”
Bloco II Percepções e perspectivas face à transição	1. O que achas que vais fazer de diferente na escola? 2. O que achas que vai ser mais difícil? e mais fácil? 3. Achas que será difícil?	1. “Vou trabalhar muito mais tempo.” 2. “Acho que vamos fazer trabalhos, e não podemos errar os trabalhos e aqui eu acho que podemos errar.” 3. “Mais difícil, porque vamos fazer coisas daquelas difíceis.”
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. A tua educadora já falou contigo sobre a nova escola? Sobre as coisas que vais fazer no primeiro ano? 5. Já visitaste a tua nova escola?	4. “Sim.” 5. “Já lá fui acima ao aniversário de uma amiga minha.”
Bloco IV Agradecimentos		

Criança H (sexo masculino) – Jardim-de-infância		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	“Tenho 5 anos.”
Bloco II Percepções e perspectivas face à transição	1. O que achas que vais fazer de diferente na escola? 2. O que achas que vai ser mais difícil? e mais fácil? 3. Achas que será difícil?	1. “Vou estudar...quando chegar a casa vou fazer trabalhos de casa.” 2. “Os professores escrevem no quadro.” 3. “O primeiro ano é muito fácil, o 4º é que é difícil....e o meu mano era do 4.º ano e tinha uma professora que pintou o cabelo.”
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. A tua educadora já falou contigo sobre a nova escola? Sobre as coisas que vais fazer no primeiro ano? 5. Já visitaste a tua nova escola?	4. “Sim.” 5. “Já fui quando o meu mano fez 10 anos.”
Bloco IV Agradecimentos		

Criança I (sexo feminino) – 1.º CEB		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	"Tenho 8 anos, fiz à pouco tempo."
Bloco II Perceções e perspetivas face à transição	1. Lembras-te do jardim? O que fazias lá? E agora nesta escola, no 1.º ano, que fazes de diferente? 2. Gostas mais ou menos? 3. Quando começaste as aulas este ano, o que sentias? Tinhas receio que algo corresse mal?	1. "Sim, fazíamos atividades que eram de desenhar, pintar algumas coisas... andei no jardim desta escola." 2. "No jardim não escrevia e agora escrevo muito, não fazia fichas de avaliação e não passava coisas para o caderno." 3. "Gosto mais de estar aqui... gosto mais desta professora e também gosto muito de aprender.... Não, queria vir muito aprender."
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. Quando andavas no jardim, lembras-te de teres vindo visitar esta escola? E a professora, já a conhecias?	4. "Não me lembro, não conhecia a professora."
Bloco IV Agradecimentos		

Criança J (sexo masculino) – 1.º CEB		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	"Tenho 8 anos."
Bloco II Perceções e perspetivas face à transição	1. Lembras-te do jardim? O que fazias lá? E agora nesta escola, no 1.º ano, que fazes de diferente? 2. Gostas mais ou menos? 3. Quando começaste as aulas este ano, o que sentias? Tinhas receio que algo corresse mal?	1. "Sim, andei em duas escolas... lembro dos dois jardins.... brincava com os amigos, brincávamos à apanhada, recortes e colagens.... Aqui... lemos, escrevemos, aprendemos as contas de vezes e de dividir." 2. e 3. "Gosto mais de andar no 1.º e 2.º porque temos tempo para ler e escrever,

		mas também gostava do infantário porque tínhamos mais tempo para brincar... Tinha medo, porque tinha medo que os colegas me fizessem mal e que fossem brutos para mim."
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4.Quando andavas no jardim, lembras-te de teres vindo visitar esta escola? E a professora, já a conhecias?	4."Visitei a escola, mas não conhecia a professora....a minha tia é que conhecia."
Bloco IV Agradecimentos		

Criança K (sexo feminino) – 1.º CEB		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	"Tenho 7 anos."
Bloco II Perceções e perspetivas face à transição	1. Lembras-te do jardim? O que fazias lá? E agora nesta escola, no 1.º ano, que fazes de diferente? 2. Gostas mais ou menos? 3.Quando começaste as aulas este ano, o que sentias? Tinhas receio que algo corresse mal?	1."Sim, mas eu não andei neste. Brincávamos às casinhas, no escorrega, lia histórias....eu comecei a ler sozinha.....Agora brinco na teia no intervalo, salto à corda, faço contas de dividir, contas de subtrair, escrevo histórias...." 2. (não respondeu) 3."Não tinha medo e entrei aqui na sala e senti que ia brincar muito com os meninos."
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4.Quando andavas no jardim, lembras-te de teres vindo visitar esta escola? E a professora, já a conhecias?	4."Não conhecia a escola...não conhecia a professora."
Bloco IV Agradecimentos		

--

Criança L (sexo masculino) – 1.º CEB		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	“Tenho 8 anos.”
Bloco II Percepções e perspetivas face à transição	1. Lembras-te do jardim? O que fazias lá? E agora nesta escola, no 1.º ano, que fazes de diferente? 2. Gostas mais ou menos? 3. Quando começaste as aulas este ano, o que sentias? Tinhas receio que algo corresse mal?	1.”Sim, andei aqui...Brincava, recortava...também brincava com os meus amigos, jogava à bola com o meu melhor amigo...e agora anda lá a minha mana.... Faço de diferente a matemática a divisão, a multiplicação, a subtração...sem ser matemática também já sei aquelas coisas (aponta para um quadro informativo)...o paralelepípedo, o cilindro, o retângulo, o cubo e a esfera... (Em relação às regras...) Você se vir a minha caderneta do jardim são muitas folhas com recados, portava-me mal, aqui já não me porto lá muito....” 2.”Gostava muito mais do jardim, porque tinha mais coisas para trepar, e podia subir as coisas e também porque não fazia quase nenhuns trabalhos e também tinha....os meus pais não me davam tantos castigos como agora.” 3.”Não, sim já conhecia a escola. Tinha confiança que ia ter amigos.”
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4.Quando andavas no jardim, lembras-te de teres vindo visitar esta escola? E a professora, já a conhecias?	4.”Não conhecia a escola...não conhecia a professora. (Ao ouvir a professora comenta – “é engraçado não é, nós andamos sempre por aqui, mas acabamos por não nos encontrarmos, por trabalharmos em blocos diferentes”)
Bloco IV Agradecimentos		

Criança M (sexo masculino) – 1.º CEB		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	“Tenho 8 anos.”
Bloco II Perceções e perspetivas face à transição	1. Lembras-te do jardim? O que fazias lá? E agora nesta escola, no 1.º ano, que fazes de diferente? 2. Gostas mais ou menos? 3. Quando começaste as aulas este ano, o que sentias? Tinhas receio que algo corresse mal?	1.”Sim, andei nesta escola, sou o melhor amigo daquele, mas não eramos da mesma sala. No jardim brincávamos muitas vezes, brincadeiras com plasticina, aprendíamos a escrever as letras no computador....Agora, escrevo com outras letras diferentes, estou mais tempo na sala de aula e menos tempo no recreio...estava poucas vezes sentado e agora estou muitas vezes.” 2.”Gostava mais de lá estar, porque brincávamos mais.” 3. “Não.”
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4.Quando andavas no jardim, lembras-te de teres vindo visitar esta escola? E a professora, já a conhecias?	4.”Sim, não conhecia a professora.”
Bloco IV Agradecimentos		

Criança N (sexo feminino) – 1.º CEB A1:C12C8A1A1:C11		
Blocos/temas	Questões	Resposta da criança
Bloco I - Identificação do entrevistado	Idade;	“Tenho 8 anos.”
Bloco II Perceções e perspetivas face à transição	1. Lembras-te do jardim? O que fazias lá? E agora nesta escola, no 1.º ano, que fazes de diferente?	1.”Sim lembro e andei aqui. Já conhecia alguns amigos...brincava, a Fatinha lia histórias, fazíamos desenhos...agora fazemos contas, já lemos, fazemos

	2. Gostas mais ou menos? 3. Quando começaste as aulas este ano, o que sentias? Tinhas receio que algo corresse mal?	contas de dividir. (em relação às regras) Não podemos falar, não podemos brincar dentro da sala." 2."Gosto das duas, porque gosto de aprender, mas também gosto de brincar."
Bloco III Preparação da transição e adaptação	4. Quando andavas no jardim, lembras-te de teres vindo visitar esta escola? E a professora, já a conhecias?	4."Não me lembro, não conhecia a professora."
Bloco IV Agradecimentos		