



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II

**A articulação entre a Educação Pré-escolar
e o 1.º CEB – práticas para o sucesso
educativo**

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

Catarina Gomes Silva

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona

2020, janeiro

“Dá um peixe a um homem esfomeado e alimentá-lo-ás durante um dia, ensina-o a pescar e alimentá-lo-ás para toda a vida”.

Provérbio chinês

Dedico este trabalho à minha avó Isilda.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, é com orgulho que chego à reta final de sorriso na cara, feliz e satisfeita, após muito esforço, empenho, determinação e dedicação. Foram cinco anos recheados de emoção, mas sobretudo repletos de uma enorme aprendizagem, como educadora, professora e ser humano.

Desde já, quero agradecer à professora Maria João Cardona pela disponibilidade e amabilidade prestada, ao longo da realização deste trabalho. Sem ela não seria possível a sua concretização e agradeço os ensinamentos e apoio que me transmitiu. Assim como, todos os docentes, que ao longo dos cinco anos de formação me acompanharam e partilharam comigo o seu saber imprescindível.

A par disto, aproveito para agradecer às educadoras de infância e às professoras cooperantes, que me aceitaram nas respetivas instituições e contribuíram para o meu crescimento/desenvolvimento pessoal e profissional. Não deixo de agradecer também às crianças com quem tive a oportunidade de experimentar, partilhar e refletir a minha prática educativa. A todos os docentes e crianças envolvidos neste estudo, agradeço do fundo do coração pelo tempo que me prestaram.

Agradeço, especialmente, aos meus pais, Lino e Lina, e à minha avó Isilda, porque estiveram sempre a meu lado, nos bons e maus momentos deste percurso de aprendizagem, transmitindo-me força, coragem e resiliência. À minha avó, que partiu no início deste percurso, e esteja onde estiver, sei que estará orgulhosa. Foram eles que me proporcionaram uma educação livre e com direitos. Foram eles que me viram crescer e me dedicaram a sua amável paciência. Foram eles que me ensinaram a não desistir de nada, por mais difícil que seja o caminho. A eles devo tudo.

Aos meus irmãos, Marco e Carolina, que sempre estiveram comigo e acreditaram na realização deste sonho. Especialmente à minha irmã Carolina.

À minha afilhada, pelo sorriso inspirador e fonte de força e muito carinho.

Ao meu namorado, pelas sábias palavras de força que me transmite. E por nunca deixar de acreditar em mim.

A todas as amigas que tenho, que apesar de serem poucas, sei que são sinceras e que levo para a vida.

De coração cheio, obrigada, a cada um de vocês!

Resumo

O presente relatório, foi elaborado no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com a finalidade de transmitir o meu percurso de aprendizagem e o trabalho de pesquisa, que pretende dar resposta às questões orientadoras vivenciadas nos estágios.

A primeira parte aborda, de uma forma reflexiva, as experiências e aprendizagens significativas, no decorrer dos estágios em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.ºCEB. A segunda parte apresenta o trabalho de pesquisa, que surgiu no âmbito dos estágios, no qual pretendo estudar a articulação entre o Jardim de Infância (J.I.) e o 1.º CEB, com o objetivo de saber a importância do conhecimento que os profissionais denotam sobre o processo de articulação e a forma como isso influencia a continuidade educativa das crianças.

A recolha de dados, foi feita através de uma metodologia qualitativa, pois procurei ouvir a perspetiva de seis docentes, sobre a articulação e a perspetiva de catorze crianças sobre a maneira como avaliam as diferenças entre a educação pré-escolar e a escola, de forma a perceber a (des)articulação existente. Neste âmbito, realizei entrevistas semiestruturadas, a partir de dois guiões orientadores, que foram previamente testados. No guião dos docentes, testei com um/a educador/a de infância e um/a professor/a, de igual forma no guião das crianças testei com uma criança eu frequentava o jardim de infância e outra que frequentava o 1.º CEB.

Após a análise de dados, observei que, apesar de se querer implementar metodologias ativas e lúdicas, idênticas às práticas educativas do J.I., no 1.ºCEB, continua a existir falta de colaboração entre os/as docentes. De tal modo que, surge a desarticulação, devido ao desconhecimento das orientações curriculares, programas e práticas de trabalho desenvolvidas, nos dois níveis educativos. Desta forma, se os docentes não tiverem inter-conhecimento entre os dois níveis educativos, não é possível proporcionar uma continuidade educativa, segura e efetiva, no percurso escolar das crianças.

Palavras-chave: Articulação; Continuidade; Trabalho colaborativo.

Abstract

This report was elaborated in the ambit of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE) in order to show my learning path and search work, which answers my oriented questions experienced in the internships.

The first part talks, in a reflexive way, about the significant experiences and learning, during the internships in the context of Nursery, Kindergarten and 1st ECB. The second part presents the search work, that emerged in the ambit of the internships, in which I pretend to study the articulation between the Kindergarten and the 1st CEB, with the objective of knowing the importance of the knowledge that professionals denote about the articulation process and the way of how that influences the educative continuity of children.

The data collection was done through a qualitative methodology, because I heard the perspective of six teachers, about the articulation and the perspective of fourteen children about the way how they evaluate the differences between preschool education and school, on way of understand the existing (dis)articulation. In this context, I conducted semi-structured interviews, from two guiding scripts, which were previously tested. In the teachers' guide, I tested with a childhood educator and a teacher, in the same way in the children's guide I tested with one child I attended kindergarten and another who attended the 1st CEB.

After analyzing the data, I noticed that, despite the desire to implement active and playful methodologies, identical to the educational practices of the Kindergarten, in the 1st ECB, it stills missing the collaboration between the teachers. In such a way that, emerges the disarticulation, due to the lack of knowledge of the curricular orientations, programs and work practices developed, in both educational levels. By this way, if teachers do not have inter-knowledge between the two educational levels, is not possible to provide an educational continuity, safe and effective, in the children's school career.

Key-word: Articulation; Continuity; Colaborative work.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	vii
Índice de quadros	viii
Índice de figuras	ix
Introdução.....	1
Parte I - Percurso do desenvolvimento das práticas de ensino supervisionadas.....	3
1. Apresentação dos contextos de estágio	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	3
1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	10
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo de Ensino Básico.....	18
1.3.1. Prática de Ensino Supervisionada em 2º ano de escolaridade.....	20
1.3.2. Prática de Ensino Supervisionada em 4ºano de escolaridade.....	28
2. Avaliação do meu Percurso de Aprendizagem	36
Parte II – Pesquisa realizada	40
1.1. Definição de Conceitos	40
1.2. Das OCEPE ao Programa do 1.ºCEB – continuidade e articulação	45
1.3. Articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB.....	49
1.4. Potencialidades e fatores inibidores no processo de articulação.....	51
2. Objetivos e metodologias do estudo realizado.....	52
2.1. Objetivos do estudo.....	52
2.2. Opções metodológicas	54
2.3. Contextos e participantes do estudo.....	56
3. Análise dos dados recolhidos	57
3.1. O ponto de vista do/as Educadore/as e Professore/as do 1º CEB	58
3.2. O ponto de vista das Crianças.....	68
4. Reflexão final do trabalho de pesquisa	72
Parte III - Considerações finais	77
Referências Bibliográficas	80
Projetos educativos consultados.....	83
Legislação consultada	83
Anexos	85

Lista de Siglas e Abreviaturas

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL	Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PT	Plano de Turma
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular

Índice de quadros

Quadro 1 - Áreas de conteúdo/disciplinares na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

Quadro 2 - Caracterização dos dados do/as Educadore/as de Infância e Professore/as do 1.º CEB.

Quadro 3 – Caracterização dos dados das crianças.

Quadro 4 - Categorias e subcategorias da análise das entrevistas do/as Educadore/as de Infância e Professore/as do 1.ºCEB.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias da análise das entrevistas realizadas às crianças.

Índice de figuras

Figura 1 - Exploração na caixa de areia.....	7
Figura 2 - Exploração da sensação da terra, das sementes e da água.....	8
Figura 3 - Dramatização da história do Cuquedo.....	8
Figura 4 - Exploração da descoberta do decalque com o limão.....	9
Figura 5 - Planificação das crianças para o dia 29 de maio de 2018.....	15
Figura 6 - Planificação das crianças para o dia 30 de maio de 2018.....	15
Figura 7 - Pintura das árvores.....	16
Figura 8 - Produto final das árvores de família.....	16
Figura 9 - Materiais reciclados utilizados.....	24
Figura 10 - Jogo de tabuleiro da lagarta.....	25
Figura 11 - Atividade realizada na sala do futuro.....	33
Figura 12 - Atividade na aplicação do Math Duel.....	34

Índice de anexos

Anexo I – Planificação da atividade “se eu fosse uma sementinha”	86
Anexo II – Grelha de observação da atividade “se eu fosse uma sementinha”.	88
Anexo III – Planificação da atividade do Cuquedo e os sentidos	89
Anexo VI – Projeto educativo – jardim de infância	93
Anexo VII – Planificação semanal da semana do Dia da Criança.	94
Anexo VIII – Planificação “Árvore da Família”	95
Anexo IX – Grelha de observação da atividade “Árvore da família”.	97
Anexo X – Teia do Projeto – 2º ano de escolaridade	98
Anexo XI – Planificação da atividade “Orquestra Musical”.	100
Anexo XII – Planificação da atividade do jogo de tabuleiro “Minhoca matemática”. ..	101
Anexo XIII – Teia do Projeto – 4º ano de escolaridade.	102
Anexo IX – Planificação da atividade “Pesquisa sobre as Serras de Portugal continental e insular”	105
Anexo XV – Guião orientador do trabalho de pesquisa “Pesquisa sobre as Serras de Portugal continental e insular”	107
Anexo XVI – Grelha de avaliação sobre “Pesquisa sobre as Serras de Portugal continental e insular”	108
Anexo XVII – Mapa de Portugal para localizar as Serras de Portugal continental e insular.	109
Anexo XVIII – Grelha de autoavaliação sobre o trabalho de pesquisa realizado.	110
Anexo XIX – Planificação da atividade “ <i>Math Duel</i> ”.	111
Anexo XX – Problemas/desafios.	113
Anexo XXI – Grelha de avaliação do jogo: <i>Math Duel</i>	118
Anexo XXII – Guião das entrevistas realizadas ao/às docentes.	119
Anexo XXIII – Guião das entrevistas realizadas às crianças.	120
Anexo XXIV – Transcrição das entrevistas do/as docentes.	121
Anexo XXV – Transcrição das entrevistas das crianças.	135
Anexo XXVI – Análise de conteúdo das respostas do/as docentes.	138
Anexo XXVII – Análise de conteúdo das respostas das crianças.	143

Introdução

Para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, realizei o presente relatório de estágio, no âmbito da unidade curricular (UC) Investigação da Prática de Ensino Supervisionada II (PES). A elaboração deste trabalho tem como finalidade patentear o meu percurso de desenvolvimento profissional, tendo em conta as aprendizagens realizadas, as dúvidas, questões que foram surgindo e estratégias para ultrapassar problemas, através de reflexões sobre a prática educativa, sustentadas em leituras.

O relatório foi organizado em três partes: a primeira relativa à apresentação da minha intervenção educativa nos estágios; a segunda, apresenta o trabalho de pesquisa realizado a partir das questões que emergiram dos estágios; e a terceira apresenta as considerações finais sobre todas as aprendizagens realizadas, perante o processo de ensino e aprendizagem decorrente dos estágios e sobre as conclusões retiradas da pesquisa realizada.

Na parte I começo por apresentar o primeiro estágio, que decorreu no contexto em Creche, numa sala de dois anos; depois o segundo estágio realizado no contexto em Jardim de Infância, numa sala multietária; seguindo-se os dois últimos estágios que decorreram no 1º CEB, o terceiro numa turma do 2º ano de escolaridade, e o quarto numa turma de 4º ano de escolaridade. Todos os estágios foram realizados em instituições públicas, à exceção do primeiro que se realizou numa Instituição Particular Social e de Solidariedade (IPSS). Em cada estágio abordei a caracterização da instituição, do ambiente educativo e do grupo, seguindo-se a apresentação do projeto desenvolvido. É de salientar que destaquei dois exemplos de atividades desenvolvidas, no decorrer do projeto implementado, com as respetivas aprendizagens previamente planeadas e uma síntese da avaliação global do trabalho realizado.

No final, foi realizada uma reflexão e avaliação do meu percurso durante o mestrado, em que procurei interligar as aprendizagens significativas adquiridas nas didáticas específicas, assim como nas restantes UC, com a intervenção na PES, avaliando e refletindo a construção e evolução dos meus conhecimentos adquiridos e as principais questões vivenciadas, que me levaram à identificação da questão de pesquisa que escolhi desenvolver.

Na parte II é apresentado o trabalho de pesquisa realizado durante o curso, no qual começo por definir conceitos, nomeadamente: currículo, continuidade educativa e articulação curricular. Com base nos conceitos, aprofundei a revisão da literatura, efetivando uma análise comparativa entre as orientações curriculares e práticas educativas da educação pré-escolar e da educação básica (1.ºCEB), refletindo as (des)articulações que emergem e as formas como estas eram vivenciadas pelo/as docentes.

Após a fundamentação teórica, foram apresentadas as questões orientadoras: Como é que os/as educadore/as e professore/as partilham a informação/trabalho realizado? Como comunicam as aprendizagens das crianças? O que conhecem o/as educadore/as de infância sobre o programa/trabalho do 1.º CEB? O que conhecem o/as professore/as do 1.º CEB sobre as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar/trabalho?

Posteriormente, partindo destas questões orientadoras, tinha como objetivos deste estudo: (1) identificar na perspetiva do/as docentes o conhecimento que o/as educadores/as de infância têm sobre o trabalho/programa do 1.º CEB e o conhecimento que o/as professore/as do 1.º CEB têm sobre o trabalho/Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar; (2) o que fazem o/as docentes para promover a articulação entre a educação pré-escolar e a escola; (3) que potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação surge entre estes dois níveis educativos. No decorrer deste estudo, surgiu o objetivo de estudar, do ponto de vista das crianças, (4) as principais diferenças que identificam entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB, como forma de afunilar o meu estudo.

Para a concretização da análise de dados, realizei entrevistas semiestruturadas a três educadoras de infância (duas da rede pública e uma de uma IPSS) e três professoras do 1.ºCEB (ensino público); e entrevistas a um total de catorze crianças, sendo sete do contexto de jardim de infância e as restantes sete do contexto do 1.ºCEB., no qual cruzei a pesquisa teórica, como forma de analisar e refletir a prática com a teoria.

Após a realização das entrevistas foi feita a análise de conteúdo, de acordo com as respostas do/as participantes. Desta análise, destaco como uma das principais conclusões a falta de conhecimento que o/as docentes têm da educação pré-escolar (no caso do/as do 1º CEB) e do ensino básico (no caso do/as educadore/as de infância). Mediante este fator, conclui que, para atenuar o desconhecimento de ambos os níveis educativos, se os docentes colaborarem mais entre si, obterão um resultado mais eficaz e positivo no sucesso escolar das crianças. Além de comunicarem entre si, aumentando os seus conhecimentos e melhorando aspetos da prática educativa, aprendendo uns com os outros.

Por último, a concretização deste estudo foi um contributo extremamente relevante para a minha aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, além de poder contribuir para futuros estudos.

Parte I - Percurso do desenvolvimento das práticas de ensino supervisionadas

1. Apresentação dos contextos de estágio

1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

Caracterização da Instituição

O primeiro estágio realizou-se no âmbito da valência de Creche, num Jardim-Escola localizado nos arredores do distrito de Santarém. Era uma associação financiada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, e, que, por isso pertencia a uma IPSS. A associação de Escolas foi fundada em 1882, pelo que em 1911 fundou pela primeira vez o Jardim-Escola e a partir de 1920 enriqueceu o número de alfabetizados através do seu Método.

A metodologia de trabalho valorizava a creche, uma vez que proporcionava às crianças o desenvolvimento da educação percetiva, a motricidade e a educação verbal, de maneira a estimular os sentidos das crianças. Além disso, era uma Creche ativa e importante na criação de um ambiente rico e de bom gosto, no sentido em que estimulava o espírito da criança e o seu sentido de harmonia e equilíbrio. Era constituída por crianças, desde os seus primeiros anos de vida, até ao 6.º ano escolaridade do 2.º CEB.

O Projeto Educativo do Jardim Escola tem como tema “A Água”, que pretendia consciencializar as crianças, desde pequenas, para a sua preservação e sua utilização, tendo em conta que este recurso se encontrava ameaçado pela poluição constante. Defendia a preservação do ambiente e queria que houvesse ligação entre as crianças e a natureza, comparando-as a flores, fazendo a analogia que ambas necessitavam de condições favoráveis ao seu desenvolvimento. O objetivo do Jardim Escola era sensibilizar através de atividades dinâmicas e lúdicas, a importância da água no nosso planeta.

Relativamente ao espaço interior, todas as valências encontravam-se divididas por alas laterais e uma porta, as quais se localizavam no piso superior. Neste piso, estavam diversos armários com materiais e recursos pedagógicos e jogos, tendo em conta, cada valência. No piso inferior, encontrava-se a cozinha (confeccionava as refeições: lanches e almoço); uma biblioteca composta por inúmeros livros relacionados com os diversos saberes para todas as idades; duas casas de banho: uma para adultos e uma para crianças; a sala da direção; um ginásio (utilizado por todas as crianças para aulas de educação física); e salas de arrumações, como por exemplo a dispensa.

O espaço exterior era constituído por três áreas de recreio: o primeiro espaço era destinado às crianças da creche, tinha um parque com dois escorregas, um jogo do galo em 3D, uma gaiola larga e alta vedada com rede, para o cuidado de animais, proporcionando às crianças o desenvolvimento do sentido de responsabilidade. Neste sentido, a importância do contacto com a vida dos seres vivos, ia ao encontro do projeto pedagógico – importância e

valorização da água na vida dos seres vivos; o restante espaço do recreio era amplo e livre, destinado às crianças que frequentavam o pré-escolar, para brincarem livremente, promovendo as brincadeiras livres e o uso de triciclos; o terceiro espaço do recreio, estava situado na parte da frente do Jardim Escola e destinava-se às crianças do 1.º e 2.º CEB, constituído por um campo de futebol, plantas e o restante espaço amplo e livre.

Quer o interior, quer o exterior do Jardim Escola, apresentavam a devida segurança para as brincadeiras das crianças, assim como materiais adequados a cada faixa etária.

Caracterização do ambiente educativo

A sala apresentava uma temperatura amena, assim como um espaço acolhedor cheio de luminosidade, devido às janelas altas e largas que possuía (característica esta, da metodologia pedagógica).

Era um espaço amplo, no qual os brinquedos que existiam, não eram em grande quantidade (são simples, como carrinhos, bonecos ...) e estavam guardados em caixas, com o intuito de facilitar a deslocação das crianças. Deste modo, as quedas das crianças não eram perigosas, promovendo um espaço seguro para estas. As crianças brincavam onde quisessem, não havendo limitação do espaço de brincadeira e muito menos havendo barreiras e fronteiras entre espaços. Alguns espaços da sala estavam devidamente identificados, promovendo a organização do espaço para a criança e que estas fizessem uma autogestão do queriam brincar. De acordo com Cardona (1999, p.133), “as salas são, geralmente, organizadas de forma a permitir às crianças a escolha dos diferentes tipos de atividade”, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia.

Por exemplo, a zona dos sofás/puffs era utilizada especificamente para atividades em grande grupo, seja de escuta de histórias, de matemática (realizar conjuntos com arcos, por exemplo, com recurso aos blocos lógicos), entre outras. Já a zona da bancada extensa com um lavatório, facilitava a autonomia das crianças para lavarem as mãos, sendo primordial na rotina da criança, promover hábitos de higiene. Por outro lado, a mesa comprida com dois bancos a acompanhar, servia para a realização das fichas de trabalho, experiências, lanche, entre outras atividades que fosse necessário o seu usufruto. Existia uma zona de livros, os quais as crianças, retiravam de sua livre escolha e liberdade, uma vez que estes estavam ao nível da sua altura.

O espelho comprido à altura das crianças, na casa de banho, pretendia favorecer e privilegiar as brincadeiras do “faz de conta” ou o chamado jogo simbólico, em que as crianças imitavam as posições e gestos dos pais a falar ao telemóvel. Segundo Brazelton (2006, pp. 215) este tipo de imitação “revela a sua capacidade para aprender os comportamentos dos pais e para o imitar. Mostra a sua capacidade para compreender inflexões subtis”.

Já as paredes da sala estavam preenchidas com as fichas de trabalho realizadas pelas crianças, de maneira a demonstrar o trabalho diário aos pais, assim como permitia a criança reconhecer e identificar o seu próprio trabalho. Através da exposição de trabalhos, facilitava a avaliação na Creche, pela documentação por projeto. No entanto, a maioria dos trabalhos não estava ao nível ocular das crianças, o que dificultava o reconhecimento e contacto tactual e visual com os trabalhos, que visavam o desenvolvimento dos sentidos das crianças.

Em termos de higiene e cuidados, a sala estava devidamente equipada com bens essenciais à higiene das crianças, desde as toalhas, fraldas e produtos de saúde para as crianças, incluindo uma caixa de primeiros socorros.

No que respeita ao **Projeto Pedagógico da sala**, tinha como tema a “Horta Pedagógica” que, tinha o objetivo “(...) de estimular na criança a formação de hábitos de consumo de verduras, hortaliças e frutos (...)”. As crianças aprendiam a cuidar das plantas, através da rega, tratavam das ervas daninhas, colhiam as plantações e observavam diariamente as transformações diárias/semanais/mensais da planta. Quer o projeto da escola, quer o projeto desenvolvido pelo/a educador/a, articulavam-se, proporcionando às crianças o contacto com a natureza e a responsabilidade de cuidar das plantas, assim como a importância da água no seu crescimento. Além disso, lavavam as mãos antes e após de mexerem na horta, tendo o cuidado de fechar a torneira enquanto colocavam o sabonete, sempre com auxílio da auxiliar ou educadora. Eram pequenos gestos que promoviam na rotina das crianças hábitos de higiene e ao mesmo tempo hábitos a favor do meio ambiente.

Relativamente à relação entre o/a educador/a e o/as auxiliares que acompanhavam o grupo de crianças, era notório o espírito de entreajuda e cooperação entre si. Proporcionavam, deste modo, um ambiente agradável de trabalho e comunicação entre os profissionais de educação. Do meu ponto de vista este fator também me auxiliava na minha integração no estágio, facilitando o meu desempenho e contava sempre com a ajuda das auxiliares e educadora.

Caracterização do grupo

O grupo era constituído por vinte e uma crianças, das quais nove do sexo feminino e doze do sexo masculino. De um modo geral, as crianças do grupo eram autónomas, estimuladas, não só pela educadora, como também pela família, e revelavam gosto por novas descobertas.

A maioria das crianças acompanhava o/a educador/a desde o berçário, o que facilitava a aquisição de rotinas, pelo que, espontaneamente as crianças já sabiam antecipar os momentos rotineiros. As restantes crianças, adaptaram-se favoravelmente ao grupo e à educadora. Apresentavam um desenvolvimento adequado à sua idade, sendo que a

maioria, em termos linguísticos expressava-se através de frases simples. Por outro lado, existia apenas um menino que apresentava dificuldades linguísticas em relação aos colegas. No entanto, quando se expressava, utilizava a linguagem gestual, pelo que, segundo Brazelton (2006) a criança já compreende os códigos comunicativos e é provável que fale em breve. No decorrer do estágio, a mesma criança teve uma evolução positiva, no sentido, em que utilizava cada vez mais palavras perceptíveis nas suas frases.

Relativamente à alimentação, todas as crianças eram autónomas e comiam a refeição sozinhas, dominando o garfo ou a colher. No entanto, sempre que necessário eram auxiliadas.

O/A educador/a era muito ativo/a e brincava com as crianças ao longo de todas as atividades. Demonstrava especial interesse pela contagem de histórias, na qual interagia com movimentos e tom de voz muito expressivos e despertava o interesse e atenção das crianças. As canções e danças eram primordiais no método do Jardim-Escola, além das histórias. Pois valorizava a educação auditiva e musical, através de rotinas matinais com canções de roda entre toda a comunidade: envolvia, além da sala dos dois anos, também participavam meninos da sala de um ano e todo o pré-escolar.

De grosso modo, a nível familiar, o grupo de crianças insere-se num ambiente familiar estável em que os pais trabalham (grande parte possuía habilitações literárias: licenciatura) e tinham apoio familiar sobretudo dos avós que acabavam por ficar com os meninos, ao final do dia. Os pais participavam ativamente na vida escolar dos seus filhos e demonstravam receptividade nas atividades propostas pela educadora. Alarcão reforça (2009, p.203) “a necessidade das creches que deverão atuar sempre em estreita articulação com as famílias”.

Projeto desenvolvido durante o estágio

De acordo com as características das crianças e dando privilégio à sua rotina e segundo algumas conversas informais com o/a educador/a, apercebi-me que nas primeiras idades era importante proporcionar ambientes e atividades que as estimulassem ao nível sensorial.

Neste sentido, desenvolver a linguagem oral nas primeiras idades era algo a ser trabalhado continuamente, de modo, a melhorar a entoação, a articulação entre palavras e letras, a dicção, entre outros aspetos primordiais a uma linguagem fluente e segura.

Assim, o projeto desenvolvido no decorrer do estágio foi intitulado de “Era uma vez...”, no qual se contava pela manhã uma história/lenda ou cantava-se. Após estes momentos, numa fase seguinte, com base no tema da história, seguiam-se atividades de descoberta sensorial. As atividades tinham a finalidade de desenvolver os cinco sentidos das crianças, ao nível tátil, auditivo, paladar, visual e olfativo. Com isto, não só se pretendia

desenvolver na criança uma mente criativa e imaginativa, como também fomentar o seu gosto e hábito da escuta ativa de histórias.

Portanto, incentivasse a criança, mediante a atividade, a desenhar, a musicar, a teatralizar e brincar. Um dos principais objetivos deste projeto era auxiliar a desenvolver o vocabulário, promovendo momentos de desenvolvimento da linguagem oral.

As planificações foram realizadas pelo par de estágio e sempre de acordo e opinião do/a educador/a cooperante, porque era quem melhor conhecia as necessidades e características das crianças. Todas as planificações tinham sempre em conta, o bem-estar das crianças, assim como momentos de prazer emocional.

Era seguro para os pais dar a conhecer o que desenvolvia com o grupo, com o meu par de estágio, por isso a divulgação de algumas atividades foi transmitida aos pais através do *Facebook* do/a educador/a, que se demonstrava sempre prestável em colaborar. Ao longo de cerca de seis semanas desenvolvi diversas atividades, entre as quais nomeei duas delas, em que a primeira correu menos bem e a segunda correu bem.

A **primeira atividade** intitulada de “se eu fosse uma sementinha”, desenvolveu-se a partir da canção “As Sementes”, em que por um lado, correu bem porque foi muito sensorial, mas por outro lado, não correu bem, em termos de logística e gestão do tempo.

Em primeiro lugar, construí com o meu par uma caixa de areia com cartão e seguidamente revestiu-se de plástico. Num segundo momento, transportou-se baldes de areia para depositar na caixa, tendo em conta que se encontrava dentro da sala de atividades, e por isso a distância percorrida era consideravelmente longínqua. Num terceiro momento, já com as crianças sentadas na sala, explicámos calmamente o que iríamos fazer começando por colocar a música de fundo referida anteriormente, enquanto organizávamos as crianças para entrarem na caixa de areia.



Figura 1 - Exploração na caixa de areia.

Neste momento deparei que a caixa não era suficientemente grande para que todas as crianças estivessem ao mesmo tempo a usufruí-la. Sendo assim, tive que optar por colocar primeiramente metade do grupo dentro da caixa e outra metade do lado de fora da caixa. Ainda neste momento, as crianças tiveram a oportunidade de explorarem a sensação do toque do pé na areia húmida. Algumas crianças demonstraram receio, medo e insegurança, o que era normal para estas idades, e por isso, apaziguámos e acalmámos os receios sentidos.

Por outro lado, tínhamos a restante metade do grupo do lado de fora da caixa e que não poderiam entrar, até que o primeiro grupo experienciasse a sensação. Portanto foi um momento de improviso e mudança de tudo o que estava planificado, porque apesar da música estar a tocar, nem eu, nem o meu par conseguíamos gerir a situação e começar a

dançar a coreografia da música, assim como prosseguir todos os passos que estavam planificados. As crianças que aguardavam pelo momento também estavam exaltadas e impacientes. A forma como contornámos e ultrapassamos a problemática, enquanto um grupo estava na caixa de areia, o outro dançava a música livremente no chão.

Nesta fase, a sala sossegada e organizada passou a ser a sala desassossegada, desarrumada e suja.



Figura 2 - Exploração da sensação da terra, das sementes e da água.

Ao lado esquerdo observam-se algumas crianças a experienciarem o contacto da areia húmida e fria que lhes provocou cócegas e algum desconforto, no entanto todos acabaram por se divertirem.

Para finalizar, semeámos sementes de coentros e plantámos alface, com o intuito de proporcionar às crianças a visualização da diferença entre semear e plantar, de acordo com um dos

objetivos do anexo I. Além das crianças poderem observar as diferentes formas das sementes, cores e suas texturas, proporcionando um momento sensorial e visual.

Esta atividade ia ao encontro do projeto do/a educador/a, à medida que se prevalecia o contacto com a natureza e a observação do desenvolvimento/crescimento da planta, desde a terra até ao nosso prato. No que respeita à forma de avaliação desta atividade, foi através de uma grelha de observação. Essa grelha tinha como base objetivos, que podem



ser analisados no anexo II. O preenchimento da grelha foi fácil porque se limitava às capacidades gerais do grupo. No entanto, para observar e avaliar a evolução de cada criança, tornava-se difícil, por isso, no próximo estágio terei em conta este aspeto, de forma a melhorar.

A **segunda atividade** teve como ponto de partida a história “Cuquedo”, que foi dinamizada através de uma dramatização com sombras chinesas, (reproduzido por mim e pelo meu par de estágio). A escolha da dramatização prendeu-se, com o facto de ser um procedimento motivador e que desperta facilmente a atenção das crianças.

Desta forma, um dos objetivos era promover a motivação para a leitura, assim como uma forma de ajudar as crianças a compreender melhor o conteúdo da história. No final da escuta, houve um momento de diálogo sobre os acontecimentos principais da história, com o objetivo de proporcionar às crianças um momento de desenvolvimento da linguagem oral, além de promover momentos de diálogo e comunicação para alargar o vocabulário. Por



Figura 4 - Exploração da descoberta do decalque com o limão.

outro lado, nesse momento, também era objetivo enumerar os animais por ordem de aparecimento na história, de modo a desenvolver o sentido de número e lógica de acontecimentos.

No terceiro e último momento, proporcionei às crianças um momento de exploração das sombras chinesas, de maneira a que pudessem mimar algumas ações proferidas

de decorrer da história. Nesse momento, as crianças estavam divididas em dois grupos: o primeiro a explorar as sombras chinesas com uma estagiária e o segundo a realizar uma pintura do cuquedo, através da carimbagem do limão (cortado ao meio), com a restante estagiária. Na realização da pintura, a estagiária tinha apenas duas crianças de cada vez, de maneira a que cada criança tivesse o auxílio necessário. Antes de pincelar a metade do limão, era objetivo que a criança explorasse o limão, através do olfato e paladar, usufruindo do seu cheiro agradável ou desagradável e sabor amargo ou doce.

A atividade correu de acordo com a planificação realizada, que pode ser observada no anexo III. Relativamente à forma de avaliar esta atividade, foi idêntica à anterior, pelo que podia ter recorrido a um outro tipo de avaliação, como por exemplo uma grelha que individualizasse as crianças.

Avaliação do projeto de estágio

Com base em grelhas de observação, pretendi avaliar a criança através da observação direta, tendo em conta as suas atitudes, reações, comportamento, empenho e bem-estar, face às atividades planificadas. Uma outra forma de avaliação que recorri foi o registo fotográfico, no qual as fotografias registavam momentos, transmitindo “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183). No entanto, para usar a fotografia como instrumento “temos de a colocar no contexto próprio e compreender o que ela é capaz de nos dizer antes de extrairmos informação e compreensão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 185). O registo fotográfico captava momentos prazerosos ou não das crianças ao longo da atividade e que mais tarde eram observados com olhares e perspetivas analíticas e, posteriormente, refletidas.

A meu ver, o projeto desenvolvido neste contexto de estágio alcançou os objetivos esperados, sendo que se repercutiu em duas componentes: analítica e reflexiva. A primeira componente foi observada através da implementação das planificações e a observação e análise dos comportamentos e atitudes das crianças, face às atividades. Através da observação direta, registava os momentos positivos ou negativos de cada atividade. Mais

tarde, conseguia ler os apontamentos retirados e fazer o registo das grelhas de observação, que se encontram nos anexos III e V. No entanto, era muito difícil anotar os registos no decorrer da atividade, uma vez que se tratavam de crianças com dois anos e que necessitavam de ajuda, motivação e iniciativa constantemente.

A segunda componente, dizia respeito, à parte reflexiva, permitindo-me refletir sobre as práticas educativas adotadas, nomeadamente, o que tinha que mudar ou fazer de diferente para a próxima vez correr de acordo com as minhas expectativas, a relação que tinha com as crianças, a minha forma de agir sob determinadas situações, entre outras. Deste modo, melhorava e desenvolvia a minha prática enquanto futura profissional, tendo em conta as minhas experiências. Algumas planificações sofriam alterações momentâneas e algumas ultrapassavam o tempo previsto.

De um modo geral, o trabalho desenvolvido ao longo do estágio não foi muito notório porque o grupo de crianças já estava muito desenvolvido para a sua idade, uma vez que a metodologia pedagógica também favorecia este aspeto. A aquisição de uma linguagem articulada nas pequenas idades era algo a ser trabalhado periodicamente e que não se obtinha de um dia para o outro e, por isso, não conseguia perceber uma evolução notória neste objetivo que fazia parte do projeto desenvolvido em estágio.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

Caracterização da instituição

O Jardim de Infância localizava-se, sensivelmente, a 8 km da cidade de Santarém e integrava-se numa aldeia isolada, geograficamente, uma vez que a rede de transportes públicos era reduzida.

O edifício do Jardim de Infância foi construído de raiz, inaugurado em 2004. Apresentava boas instalações, sendo constituído por uma “sala de atividades, apetrechada com equipamentos e materiais pedagógicos adequados; uma sala polivalente, em que funciona o refeitório, não só para as crianças do pré-escolar, como também para as crianças do 1.º CEB e as Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF); uma cozinha; três arrecadações; três casas de banho, uma para as crianças, outra para os deficientes e outra para os adultos; um gabinete para professores, um *hall* de entrada e corredor apetrechado com cabide; um espaço exterior coberto e outro descoberto, embora de pequenas dimensões.” (retirado do Projeto Educativo do J.I., 2016)

Disponha de um/a educador/a de infância e um/a assistente operacional. Fora do horário do/a educador/a (das 09:00 até às 15:15), as crianças tinham a oportunidade de usufruir do prolongamento ocupado por AAAF. Eram realizadas ao longo do ano letivo, parcerias com o Centro de Saúde da localidade e com a Escola Superior de Educação do distrito ou outros serviços, sendo aprovados pelos órgãos próprios do Agrupamento de Escolas.

Ao lado do J.I., situava-se o edifício da Escola Básica do 1.º CEB, com duas salas de aula, frequentada por duas turmas (a turma do 1º e 2º ano; e a turma do 3º e 4º ano). O facto, de ambas estarem próximas uma da outra, facilitava a articulação entre os dois níveis educativos. Deste modo, as crianças do jardim de infância estavam integradas no 1.º CEB, havendo boa comunicação entre crianças e docentes, facilitando uma transição segura.

Caracterização do ambiente educativo

A sala era ampla e atraente, transmitindo ao meio educativo bem-estar, e por isso proporcionava um espaço alargado de desenvolvimento cognitivo, emocional e aprendizagem. Estava organizada por áreas de atividade, que permitiam a expressão, a descoberta, a construção e o jogo simbólico (retirado de Projeto Educativo do J.I., 2016). Estas áreas promoviam às crianças a manifestação da sua expressão espontânea e a liberdade de escolha. Além destas áreas, existia um espaço dedicado às reuniões de grupo, onde as crianças se sentavam nas almofadas e concretizavam, todos os dias, a rotina. Este espaço estava junto à parede, na qual estava afixado o quadro do tempo, o alfabeto, o dia da semana e o quadro das presenças, ao nível ocular das crianças.

O grupo de crianças sentia-se livre, promovendo uma cidadania ativa e participativa, no sentido em que, as crianças participavam na arrumação e estética da sala. A sua organização permitia as crianças comunicarem com os colegas livremente e brincarem entre si nos espaços destinados: à área da pintura; à área das ciências (privilegiando a área do conhecimento do mundo); à área da casinha e garagem; à área do computador; e à da biblioteca. Consequentemente, existiam as mesas de trabalho, organizadas em grupo, e uma mesa destinada à escrita, que despertava bastante interesse nas crianças e onde existiam caixas com letras que podiam ser manuseadas facilmente. Era neste espaço que mais se observava a partilha entre as crianças.

Quer o interior, quer o exterior eram adequados ao desenvolvimento das crianças, ao nível cognitivo, emocional e social. No espaço exterior era visível a alegria das crianças ao brincarem livremente e era notável as descobertas que nele faziam, nomeadamente o convívio entre as crianças jardim e da escola básica (formarem a sua própria personalidade através da convivência dos valores) e a descoberta do meio natural, sobretudo de animais.

O **Projeto Pedagógico da sala** incidia numa cidadania participativa, por isso o espaço educativo da sala era um meio facilitador no processo de construção da identidade e de atitudes positivas. O projeto tinha como principais objetivos articular as diferentes áreas curriculares, proporcionando à criança sentimentos básicos de confiança, a construção da sua autonomia e identidade pessoal, capacidade de iniciativa e de participação social, permitindo construir e exercer a sua cidadania.

Deste modo, privilegiava a escuta da criança, considerava a sua cultura, a sua diferença e individualidade, com o intuito de alargar o seu universo para novas aprendizagens. As atividades realizadas enquadravam-se em pequenos projetos, que eram realizados, de acordo com os interesses das crianças. O projeto tinha, em vista, articular atividades entre o jardim e a escola, como meio de facilitar a transição para um novo ciclo. Outro aspeto importante neste projeto era o trabalho cooperativo entre pares, nomeadamente a entreajuda entre crianças mais velhas, com crianças mais novas.

As atividades realizadas, permitiam a criança expressar-se livremente e sentirem-se à vontade para descobrir, experimentar, errar, criar e sentir-se centro e sujeito da atividade quotidiana. Todo o trabalho desenvolvido era partilhado e exposto através da documentação pedagógica, nomeadamente portefólios individuais, entre outros registos, como cartazes. Além disso, a avaliação formativa também era feita através da observação da educadora e dos seus registos sobre o comportamento manifestado por cada criança.

As paredes da sala, estavam preenchidas com os trabalhos/projetos realizados ao longo do ano e uma das paredes estava destinada aos trabalhos realizados ao longo da semana, assim como a parede do *hall* de entrada. Em contrapartida, a sala não tinha paredes livres ao nível ocular das crianças, dificultando uma observação confortável e visual. Em termos de recursos educativos, a sala estava equipada com computadores e diversos materiais didáticos, entre outros recursos fundamentais para o decorrer de atividades, de modo a desenvolver a autonomia do grupo.

Caracterização do grupo

O grupo era composto por dezoito crianças, das quais treze eram meninas e cinco eram meninos. As idades era compreendidas entre os quatro e seis anos, sendo que, duas meninas e um menino tinham quatro anos; seis meninas e três meninas tinham cinco anos; e cinco meninas e um menino tinham seis anos, portanto seis crianças transitavam para o 1.º CEB.

Apenas duas crianças frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez, pela segunda vez frequentavam dez crianças e pela terceira vez frequentavam seis crianças. Uma vez que, o estágio realizado teve início no final do ano letivo, não notei qualquer insegurança por parte das novas crianças, pelo que todos estavam bem ambientados, seguros e confiantes, manifestando sempre prazer nas atividades.

Uma criança tinha o português como língua não materna (2ª língua), sendo de origem romena. No grupo não se verificavam casos com necessidades educativas especiais diagnosticadas.

No entanto, de acordo com a avaliação diagnóstica de cada criança e a observação global da turma realizada até ao momento, pela educadora, importava referir que no grupo de crianças de seis anos, uma menina revelava dificuldades, no que respeita à articulação

de vários sons, mas apesar disso, era comunicativa. Outro caso de salientar, era a B, que revelava dificuldades no reconhecimento dos algarismos e das letras, a sua escrita, era feita em espelho. Quanto a este grupo de crianças que transitava para o 1º ciclo, a educadora colocava no processo de cada criança as suas dificuldades, de modo a que na fase seguinte o professor estivesse ciente e conhecesse as necessidades e características de cada criança.

No grupo de crianças de cinco anos, todas revelavam um desenvolvimento e capacidade de aprendizagem adequados. Existia apenas um menino que revelava algumas dificuldades na articulação de sons, pelo que, era acompanhado por um terapeuta da fala, tendo vindo a evoluir ao longo do tempo.

No grupo de crianças de 4 anos, salientava-se o Z, que possuía um comportamento muito “abebezado” e instável. Por estes motivos, o Z, na maioria das vezes desconcentrava a dinâmica global do grupo. Um dos problemas apontados para este comportamento, era o facto de passar cerca de nove horas no jardim de Infância e Atividades de Tempos Livres (ATL), contribuindo para a sua excitabilidade e cansaço.

O/A educador/a demonstrava intencionalidade nas brincadeiras das crianças, aproveitando as oportunidades para explorar os seus interesses. Todas as crianças eram assíduas e pontuais, pelo que a maioria dos familiares se mostravam interessados e apoiavam as atividades realizadas.

O grupo participava ativamente no seu processo de aprendizagem, tendo a liberdade de escolher os gostos e preferências dos seus trabalhos. Era um método, ao qual as crianças se sentiam úteis como cidadãos porque não iam apenas ao Jardim de Infância marcar presença e fazer o que a educadora mandava, mas sim um grupo de crianças que realizava atividades a seu gosto e que tinham liberdade de voz e expressão.

A maioria das crianças frequentava a componente de apoio às famílias, intitulada de AAAF, uma vez que a maioria dos pais estava em situação profissional ativa. A maioria das famílias apresentava uma configuração nuclear, à exceção de um caso monoparental. Três famílias aparentavam alguma instabilidade em relação à criança e as restantes famílias pareciam estáveis. Os avós estavam muito presentes na vida das crianças, assim como se evidenciavam laços de parentesco e relações de vizinhança e convívio comunitário, entre a maior parte dos elementos do grupo.

Projeto desenvolvido durante o estágio

De acordo com o anexo VI, que apresenta a Teia do Projeto, era possível trabalhar a Formação Pessoal e Social nas crianças interligando às restantes áreas de conteúdo, tornando a criança uma cidadã informada, ativa e responsável e que, conseqüentemente estava consciente. A área de Formação Pessoal e Social era considerada uma área

transversal, porque, embora tivesse uma intencionalidade e conteúdos próprios, estava presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância. (OCEPE, 2016).

Neste âmbito, tinha como objetivo criar e realizar um projeto relacionado com a mesma área que o projeto do Jardim de Infância, não querendo fugir às regras e normas definidas pela educadora cooperante. Visto que era um trabalho desenvolvido desde o início do ano letivo, pretendia desenvolver um projeto que, integrasse a Área da Formação Pessoal e Social, através da defesa dos direitos da criança. Tinha em vista, trazer ao grupo e ao seu meio envolvente, um alerta de que as crianças também eram cidadãos e por isso, mereciam ser escutados e respeitados, assim como educados (transmissão de valores), de modo a tornar a criança ativa e participativa.

No decorrer do projeto, semanalmente era trabalhado um direito, sendo o primeiro desenvolvido na semana do dia da mãe ou uma pessoa com quem a criança estabelecia um laço vincutivo; na semana seguinte foi desenvolvido o direito a ser saudável, uma vez que nessa semana se realizava a caminhada pela saúde estipulada pelo Plano Anual de Atividades (PAA); seguindo esta ideia, desenvolveu-se o direito a ter uma família, porque no dia 15 de maio celebrava-se o dia da família; na seguinte semana, desenvolveu-se o direito à educação, o qual era um direito que todas as crianças deveriam ter oportunidade de usufruir; por último, na última semana foi desenvolvido o direito a brincar, tendo em conta a celebração do Dia Mundial da Criança.

O projeto desenvolvido tinha como principais objetivos, estimular a autoestima da criança, no qual o/a adulto/a tinha o papel de fazer comentários e dar o seu feedback sobre o trabalho, de modo a que a criança sentisse o que tinha que melhorar, encorajando os pontos fracos e manter os pontos fortes. Por outro lado, pretendia estimular e desenvolver a autonomia da criança, de modo a que esta conseguisse ter autonomia na realização nas tarefas executadas. Por exemplo, quando a criança era o chefe da sala ou quando executava recados, entre outros.

Outro dos objetivos deste projeto, era desenvolver o espírito crítico, escutar e dar voz às crianças, incentivando a aprendizagem na vida democrática, fomentando o debate, o consenso, a capacidade de escolha, a noção de direitos e deveres, a aceitação da diferença, o sentido de cooperação, a solidariedade e o respeito pelo outro. Através disto era necessário ter em conta o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, pois apresentavam dificuldades na articulação de sons.

Deste modo, todas as atividades planificadas tinham como objetivo interdisciplinar as diferentes áreas de conteúdo, como forma de enriquecer e alargar os conhecimentos das crianças e, claro, tendo em conta sempre os seus interesses e não o/s do/as adulto/as.

Na **primeira atividade**, era pretendido as crianças escolherem o que queriam fazer, desenvolvendo a responsabilidade para decidir, assim como autonomia. A atividade incidiu na semana do Direito a Brincar. Foi proporcionado ao grupo uma discussão entre todos,

para que cada um manifestasse a sua opinião de livre vontade, sendo que, teriam que chegar a acordo. Até acordar as atividades, foram realizadas algumas votações para que chegassem a consenso com justiça e igualdade.



Figura 5 - Planificação das crianças para o dia 29 de maio de 2018.

Foram registadas duas planificações diárias, cada uma, numa folha grande, que podem ser observadas na planificação semanal, no anexo VII. O mapa do dia de cada uma das planificações (imagem do lado esquerdo) ficou afixado na parede da rotina, porque era uma parede que estava ao nível dos olhos das crianças, permitindo observar de perto o mapa de atividades do dia e fazer as suas modificações, se necessário. Deste modo, proporcionou-se um momento oportuno para que as crianças

participassem na vida democrática usando os seus meios de desenvolvimento cognitivo e linguagem.

A realização do mapa do dia permitiu às crianças compreenderem a divisão do dia e planearem cada momento do dia. De um modo geral, correu bem e como esperado. Observei que todas as crianças gostavam muito de brincar nas áreas, e no momento da escolha da área, algumas não conseguiram ficar o momento todo nessa área, tal como tinham planeado. Nas áreas, as crianças brincavam e era através desta ação que exprimiam a sua personalidade, desenvolviam a curiosidade e criatividade, bem como estabeleciam



Figura 6 - Planificação das crianças para o dia 30 de maio de 2018.

capacidades relacionais e de iniciativa, de acordo com as OCEPE (2016). Com isto, foi possível observar a perceção das preferências das crianças, explorando os seus interesses neste momento oportuno.

Os objetivos do planeamento, proporcionava às crianças a capacidade de tomarem decisões e, posteriormente, assumirem responsabilidade e tornarem-se autónomas. Além de desenvolverem os seus interesses e resolverem os problemas inerentes que se debatiam e os riscos que corriam se tivessem todos os meninos na mesma área, por exemplo.

A forma como avalei esta atividade foi através da observação direta, uma vez que me implicava nas brincadeiras das crianças para conhecer melhor os seus interesses e dava apoio e iniciativa às descobertas, desafios e explorações.



Figura 7 - Pintura das árvores.

A **segunda atividade** foi realizada na semana do direito a ter uma família, pois algumas crianças provinham de meios familiares desfavorecidos, com algumas dificuldades, e por isso, foi oportuno para defender a criança a ser amada e sentir-se segura no seio familiar, independentemente do seu meio.

De acordo com o anexo VIII, esta atividade tinha como objetivos desenvolver a linguagem oral, através da expressão da opinião de cada um. De acordo com o subdomínio das artes visuais pretendia que as crianças desenvolvessem a criatividade e sentido estético, contactassem com diferentes técnicas e com obras (trabalhos) dos colegas.

Num primeiro momento, procedeu-se à contagem da história “O livro da família”, através de uma projeção. O objetivo da história era transmitir às crianças que, existiam vários tipos de famílias, entre elas as que mais se relacionavam com o grupo eram: monoparentais ou as que os pais estavam separados, mas tinham feito uma relação com outra pessoa (padastro ou madastra da criança).

Após a escuta e diálogo sobre a história as crianças sentaram-se nas mesas de trabalho e cada uma tinha uma árvore já recortada. Neste segundo momento as crianças pintaram a árvore com tinta verde e o tronco de castanho. Enquanto as árvores secavam, as crianças desenharam em quadrados de tamanho pequeno, os parentes mais próximos (avós paternos e maternos, pais, irmãos...).



Figura 8 - Produto final das árvores de família.

Num terceiro momento, após as árvores estarem secas as crianças colaram os quadrados desenhados e decoraram a sua árvore, dando assim por terminada, tal como demonstra a imagem ao lado esquerdo.

Ressalvo que, hoje, tenho maior capacidade de refletir sobre as atividades porque já estão interiorizadas e à medida do tempo vou ganhando experiência, portanto este tipo de atividades dirigidas às expressões artísticas e

não só, mas sobretudo esta área que é dada à criatividade, à imaginação, não devia ser limitada. O facto de a árvore estar recortada, limitei o espaço das crianças e tornei a

atividade homogénea, ou seja, todas as árvores tinham o mesmo recorte e tamanho. Outro aspeto foi o facto de os quadrados terem sido pequenos demais, pois as crianças apresentaram dificuldade em manobrar, além de prejudicar nível ocular.

No que respeita à forma como avalei esta atividade, utilizei uma grelha de observação, de acordo com Portugal e Laevers (2018), observada no anexo IX. Essa grelha expressava o nível de bem-estar emocional das crianças no decorrer da atividade, além de expressar o seu nível de implicação. Estes dois níveis variavam entre um indicador muito baixo e um indicador muito alto – atividade intensa e continuada. Este tipo de grelha permitiu-me perceber se as crianças apresentavam ao longo da atividade tranquilidade, recetividade, autoestima, autoconfiança, entre outros indicadores que iam surgindo, mediante o comportamento da criança e que eram pertinentes para o nível de bem-estar emocional. Também me permitiu compreender, de acordo com a individualidade de cada criança, o quanto estavam (ou não) implicados na atividade.

Neste sentido, este tipo de grelhas permitiu-me, enquanto futura educadora de infância, fazer analogias entre grelhas e perceber as potencialidades de cada criança, bem como aferir os seus gostos e preferências, bem como o contrário. Penso que, se tivesse utilizado este tipo de grelhas no estágio anterior conseguia ter uma melhor perceção da evolução do grupo.

Avaliação do projeto de estágio

Todas as sextas-feiras mostrava ao grupo fotografias das atividades realizadas, através da elaboração de um *PowerPoint* semanal. Com isto, pretendia avaliar o que o grupo tinha aprendido e gostado (ou não), além disso era uma forma de rever algumas frases ditas pelas crianças, valorizando-as, assim como, os seus trabalhos através do registo fotográfico. Era um momento de partilha de opiniões e feedbacks, no qual as estagiárias escutavam e davam voz às crianças, à medida que se ia comentando as fotografias das atividades. As crianças estavam envolvidas na avaliação e na planificação, correspondendo ao seu direito de opinar sobre os assuntos que lhes interessavam. Deste modo, contribuía para uma cidadania participativa, tendo em conta aspetos referidos pelas crianças que correram menos bem e que serviam para melhorar a minha prática educativa.

Os registos diários e desenhos realizados pelas crianças antes de serem anexados para o portefólio individual, ficavam sempre afixados nas paredes da sala, de maneira a dar a conhecer à comunidade educativa o que as crianças realizavam, no decorrer da semana. Os desenhos eram uma forma de observar o que a criança tinha compreendido ou interiorizado sobre a atividade, por exemplo sobre uma história.

O portefólio individual permitiu fazer comparações dos primeiros, aos últimos trabalhos registados, permitindo uma análise analítica e reflexiva do próprio trabalho de cada criança. Sendo importante o feedback neste processo, de maneira a que a criança

saiba o que devia melhorar, bem como ter consciência do que tinha que continuar a fazer, tal como Cosme (2018, p.92) afirma “um instrumento de reflexão pessoal dos sujeitos sobre os seus próprios percursos formativos”, envolvendo, desta maneira, as crianças na sua avaliação.

Por último os registos de observações feitas ao longo de cada atividade, nomeadamente registar aspetos que se sobressaíam eram fulcrais para concluir as atitudes e comportamentos da criança, face ao seu desempenho nas atividades. Tendo em conta sempre o desenvolvimento da criança e a sua faixa etária.

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

Os dois estágios referentes ao 1º ciclo do ensino básico foram realizados no mesmo agrupamento, e por sua vez, na mesma escola. Por norma, ambos os estágios deveriam ser realizados em instituições diferentes, de modo a enriquecer e alargar os conhecimentos e contactos com metodologias de trabalho diversificadas. No entanto, no presente ano letivo, 2018/2019, estava a lecionar atividades de enriquecimento curricular, pelo que me facilitava realizar as PES na mesma cidade, por motivos logísticos.

Deste modo, em primeiro lugar, abordei a caracterização da instituição, onde realizei os dois estágios. Em segundo lugar, abordei, separadamente, cada estágio, pois as salas foram diferentes, assim como as docentes, entre os restantes tópicos, que se seguem.

Caracterização da instituição

A instituição foi fundada em 1968 e era constituída por quatro escolas incluindo a escola sede, que foi o local onde realizei o terceiro e quarto estágios. O Agrupamento era constituído por quatro valências, sendo elas o jardim de infância e os três ciclos pertencentes ao ensino básico.

A escola fazia parte do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), no qual o Ministério da Educação responsabiliza-se por dar autonomia, superior a 25% às escolas para a reorganização das turmas, horários, matriz curricular, programas e calendário escolar (dividido por semestres e não por períodos), e não havia imposição de modelos e metodologias de trabalho. Confiava às escolas a criação de projetos ambiciosos, contextualizados, dentro da realidade da comunidade escolar e em concordância com as necessidades dos alunos do agrupamento e dos recursos disponíveis no mesmo. Desta forma, possibilitava aos professores constituírem o seu próprio currículo, de acordo com as necessidades e características da turma. O principal objetivo PPIP era a promoção do sucesso escolar, ou seja, reduzir para quase zero as retenções: “criar e implementar soluções alternativas, indutoras da qualidade das aprendizagens de todos os alunos e de uma taxa de retenção tendencialmente nula”, segundo o site do Ministério da Educação (Direção Geral da Educação, 2018).

Quanto à avaliação, em cada semestre eram realizadas duas avaliações formativas, nas quais os docentes transmitiam aos encarregados de educação a “informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” para as crianças melhorarem as suas práticas educativas, segundo a Direção-Geral da Educação. No final de cada semestre, realizava-se uma avaliação sumativa interna, que transmitia aos encarregados de educação “um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno, sendo esta da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola”, segundo a Direção-Geral da Educação.

Com o intuito de promover e desenvolver a articulação curricular horizontal e vertical, o Agrupamento teve autonomia para criar uma disciplina que facilitava as práticas de trabalho transdisciplinar, sendo ela a Oficina do Conhecimento. Nesta área, ao nível do 1.º CEB, trabalhavam-se os valores da educação para a cidadania, com o objetivo de preparar as crianças para a convivência social, para com a comunidade. A par disto, mensalmente realizava-se a Assembleia de Escola entre todas as turmas do 1.º CEB, de forma a preparar as crianças para a participação numa vida democrática, dar-lhes voz, bem como a promoção e desenvolvimento da responsabilidade. A Assembleia de Escola era uma das formas das crianças apresentarem os seus argumentos sobre alguma prática no recreio ou a nível de materiais ou outros assuntos (projetos entre as turmas) que necessitasse de ser discutida. Cabendo aos alunos, desenvolverem o seu pensamento crítico, uma vez que eram o foco principal desta atividade, na qual os professores apenas assistiam e só intercediam quando necessário.

Relativamente ao espaço escolar, quanto ao interior era constituído: por uma biblioteca; um refeitório comum para todos os anos de escolaridade; papelaria; bar e uma reprografia. Além disso, a escola tinha uma sala para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma outra sala adaptada, para esses alunos desenvolverem a psicomotricidade.

Quanto ao exterior era dividido entre os três ciclos, no qual o 1.º CEB usufruía de um parque infantil, com baloiços, escorregas, e outro tipo de materiais, como pneus e paus metálicos para desenvolverem a motricidade. O restante meio envolvente, permitia às crianças usufruírem de espaços verdes e sombras e possuía mesas e bancos, distribuídos por todo o espaço, permitindo o convívio entre os alunos. Também era constituído por espaços destinados à prática desportiva, como o campo de futebol.

Destacava-se, ainda, a criação de ofertas de complementaridade letiva, das quais os 1.º e 2.º anos tinham Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) com professore/as que pertenciam a uma associação particular. Ao contrário dos 3.º e 4.º anos, que tinham *atelier's* com professores que exerciam funções no agrupamento. Desta forma, o objetivo de

serem professores da escola, permitia que houvesse maior articulação entre as várias disciplinas e *atelier's*, além do/a diretor/a já conhecer, o trabalho do/a professor/a.

Os espaços que complementavam o horário letivo dos alunos dos 3.º e 4.º anos são: *MediaLab*; *CookingLab*; *MusicLab*; *ParkourLab*; *FabLab*; *ActiveLab*. Cada professor/a era responsável por uma destas áreas, tendo formação por base e assim proporcionava aos alunos, momentos de aprendizagens lúdicas e interativas, tendo como ponto de partida a inovação pedagógica. Todos os espaços eram recentes, de forma a promover a tecnologia e contactos com realidades diferentes, das salas de aula.

O objetivo deste tipo de atividades após a componente letiva com o/a professor/a titular, era promover a socialização entre os alunos e dar a conhecer outras práticas de sala de aula. Pois cada professor/a geria o seu currículo da forma que achasse mais correto e adequado.

Ressalvo que o PPIP, finalizou no ano letivo, 2018/2019, uma vez que tinha somente a duração de três anos. Desta maneira, no seguinte ano letivo, 2019/2020, pretende-se que o Agrupamento faça uso da autonomia que liderou com o apoio do Ministério da Educação e avançasse com novos projetos, dando continuidade à escola positiva e inovadora.

1.3.1. Prática de Ensino Supervisionada em 2º ano de escolaridade

Caracterização do ambiente educativo

O terceiro estágio foi realizado numa turma de 2º ano de escolaridade, no qual a sala era um espaço com dimensões reduzidas, dificultando a organização das mesas de trabalho, além de dificultar a acessibilidade para o professor prestar auxílio à criança. As mesas estavam dispostas e organizadas por grupos, de modo a que os alunos tivessem uma aprendizagem cooperativa, segundo as medidas estratégicas do Apoio Tutorial Multidisciplinar¹. Neste sentido, pretendia-se que crianças com maior aptidão auxiliassem crianças com menor aptidão, de maneira a que todos contribuam para a aprendizagem de todos.

Cada mesa de trabalho, tinha no seu canto superior direito, sete frases motivadoras, que variavam de professor para professor e de acordo com as características e necessidades da turma, com o objetivo de desenvolver as emoções das crianças e o seu conhecimento intrapessoal. Esta estratégia foi adotada, de acordo com Glasser em que todos são diferentes e aprendem de maneiras diferentes.

A sala era composta por uma arrecadação com vários materiais didáticos, cartolinas, papéis, entre outros recursos diversificados, necessários às aprendizagens. Existia um lavatório e por cima desse lavatório, havia um painel de cortiça, dois quadros de giz e um quadro interativo. Relativamente às paredes, existia falta de espaço para expor os trabalhos

¹ ATM - visava proporcionar alternativa de organização dos grupos, em função das suas necessidades e expectativas.

dos alunos ou mesmo recursos construídos para auxiliar os alunos, como por exemplo, números, letras, estações do ano, entre outros. Além disso, as paredes possuíam muita humidade, o que dificultava a colagem de trabalhos porque rapidamente caíam. Como alternativa a professora colocou dois fios de lã, a atravessar a sala, no entanto ficou baixo demais, pelo que facilmente um adulto tocava com a cabeça nos trabalhos. Por outro lado, uma vantagem da sala eram as janelas compridas e largas, que proporcionavam um ambiente luminoso e agradável

No que respeita ao **Projeto Pedagógico da sala**, a professora orientava-se através das medidas estratégicas do PPIP, promovendo o sucesso escolar, com base em metodologias ativas. Tinha como objetivo desenvolver as aptidões das crianças, através da interdisciplinaridade das diferentes áreas curriculares, como: português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas, colocando a criança no centro da aprendizagem. Deste modo, o currículo era construído pelo/a professor/a e equipa pedagógica da escola, tendo em conta o contexto e o perfil que cada um apresentava. De acordo com o PPIP, em vez de se recorrer a manuais, recorria-se a trabalhos de projeto, para serem as crianças agentes principais da sua aprendizagem, mas, no decorrer deste estágio houve mais momentos focados no manual. Uma vez que, o/a professor/a não se sentia à vontade na promoção de recursos tecnológicos. O Plano Individual de Turma² (PIT), era fulcral para definir momentos de aprendizagem individual e em grupo, contribuindo para uma aprendizagem que respeitasse a individualidade e ritmo de cada um. O lema da escola, pelo qual, o/as docentes se inspiravam e transmitiam aos alunos era: “Sozinhos vamos mais rápido, mas juntos vamos mais longe”.

No que respeita à relação entre a diversa comunidade educativa, existia apoio mútuo entre o/as professor/as, auxiliando-se sempre uns aos outros, além de estabelecerem boas capacidades relacionais com o/as assistentes operacionais.

Caracterização do grupo

A turma era constituída por vinte e um alunos, dos quais dez eram rapazes e onze eram raparigas. Dos dez rapazes: um possuía Necessidades Educativas Especiais (autismo); três alunos faziam acompanhamento de conteúdos de português e matemática do 1º ano de escolaridade. Esses alunos revelavam dificuldades: na memorização e lógica de acontecimentos; pouca ou nenhuma orientação espacial; um nível de raciocínio e lógica muito baixos; bem como, a dificuldade no reconhecimento de letras e junção em sílabas, refletindo-se ao nível da leitura, produção de frases (dois deles não conseguiam escrever uma frase sem apoio, caso contrário redigiam uma frase sem lógica, enquanto o restante

² PIT - são instrumentos de gestão pedagógica que visam a promoção da autonomia e da responsabilidade, numa lógica de cooperação.

aluno conseguia facilmente escrever várias frases, no entanto troca algumas letras de palavras) e na interpretação do que lhes era pedido.

Por último, dois meninos tinham descendência ucraniana, mas um mantinha contacto com o país de origem dos pais e, por isso tinha como língua não materna o Português, uma vez que no seu meio familiar a língua falada era a língua ucraniana. Já o/a outro menino/a, não tinha contacto com a terra natal e não era usual falar língua ucraniana no meio familiar. Portanto, no primeiro caso, a criança realizou um exame de Português Língua Não Materna, para que lhe atribuíssem um nível, de modo a atenuar dificuldades na interpretação de textos. Três alunos, frequentavam a terapeuta da fala, pois a IA tinha dificuldades na articulação de palavras e sua pronúncia; a JV trocava apenas algumas letras e a BR era uma menina muito calada.

Em termos de aprendizagens cognitivas, além das crianças referenciadas no primeiro parágrafo, as restantes possuíam um ritmo de aprendizagem equilibrado. No geral, a principal dificuldade do grupo era a interpretação de textos e sua compreensão. Ao nível da participação, eram poucas as crianças que respondiam livremente, as restantes para contabilizar a participação na avaliação, teria que chamar individualmente o seu nome para que participassem.

Quanto ao nível familiar e socioeconómico, a maioria das crianças tinha os pais separados. Além disso, existiam três que não conheciam o pai; ou conhecia ambos os progenitores, no entanto não mantinha contacto, estando ao encargo dos avós paternos. Em termos económicos, as crianças viviam num meio familiar com condições económicas nem muito altas, nem muito baixas. As habilitações literárias do meio familiar das crianças não era além do 12º ano de escolaridade, sendo por este motivo que a maioria dos pais trabalhavam em fábricas alimentares que servem a população da região. Neste sentido, a maioria dos pais e mães trabalhavam por rotatividade de turnos, por isso a maioria das crianças frequentava o ATL e as AEC's: Atividades Lúdico-Expressivas, Ciências Experimentais e Desporto.

No que respeita, ao nível comportamental em sala de aula, com o/a professor/a titular, as crianças possuíam, de um modo geral, um comportamento calmo, não eram barulhentos e respeitavam o/a professor/a. Já quando estavam no recreio ou nas AEC's a turma tendia a ter um comportamento menos exemplar.

Alguns comportamentos menos exemplares, incidiam em jogos de computador (três rapazes jogavam jogos violentos que eram para crianças maiores de 12 anos) trazendo problemas à realidade escolar, tais como, armas de brincar. No recreio, tinham tendência em danificar o ambiente educativo (arrancavam ramos de árvores e pontapearam uma porta de alumínio). Por outro lado, eram um grupo de crianças muito sensível, tendo dificuldades em gerir as suas emoções (devido aos fatores familiares). Eram colaborativos entre si e ajudavam-se, sempre que necessário. Por serem alunos muito dependentes do/a

professor/a titular, com pouca autoconfiança e autonomia, a docente apenas ia implementar o Apoio Tutorial Multidisciplinar no semestre seguinte.

O papel do/a professor/a titular foi fundamental porque foi um exemplo a seguir, transmitindo a sua prática e estratégias adotadas, bem como transmitiu ética e valores.

Projeto desenvolvido no estágio

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, devia-se “promover aspetos transversais relacionados com a consciência ecológica”, de modo a desenvolver “atividades de promoção da reutilização e da reciclagem”, além de promover “atividades ligadas às artes envolvendo materiais recicláveis”. Face às necessidades e características dos alunos, senti a necessidade de elaborar um projeto, que fosse ao encontro de práticas seguras e conscientes para o meio ambiente.

Sensibilizar os alunos para ações benéficas do meio ambiente era uma das práticas educativas que mais observei na primeira semana de estágio, uma vez que as crianças tinham atitudes menos corretas perante o meio envolvente, prejudicando o espaço exterior. Com a oportunidade da construção da casa de natal (uma atividade a pedido da escola e que pretendia a reutilização de materiais), aproveitei o momento para sensibilizar na sala o conceito do reduzir, reutilizar e reciclar, surgindo assim, a primeira conversa com o grupo apelando à importância da reciclagem e dando início à construção do projeto educativo: por um mundo ecológico.

De acordo com a teia do projeto, no anexo X, consciencializar as crianças para a possibilidade de construir materiais a partir de outros, poupando dinheiro e protegendo o meio ambiente. Desenvolver o pensamento crítico sobre a reciclagem e de que maneira se ajuda o meio ambiente, levando esse pensamento para o ambiente familiar. Além disso, pretendia articular as quatro áreas disciplinares, tendo como ponto de partida o desenvolvimento da oralidade.

Um das problemáticas encontradas, no decorrer da implementação do projeto, foi o facto, de as crianças reciclarem apenas no amarelinho devido a uma campanha de sensibilização de recolha de plástico. Neste sentido, procurei dar resposta a este ponto e resolver com as crianças esta problemática, dialogando com os alunos e contornando o assunto para a construção dos restantes ecopontos. O diálogo foi uma das estratégias que promovi e dei prioridade no projeto porque era através da palavra e da escuta, que chegava a consenso sobre as preocupações que suscitavam interesse e curiosidades na turma.

Um dos pontos fortes deste grupo era sem dúvida, o espírito de cooperação que tinham entre si, pois ajudavam-se umas às outras, como também tinham noção em ajudar o meio ambiente a tornar-se saudável, para que gerações futuras pudessem usufruir do planeta, tal como nós.

As duas atividades que escolhi para apresentar foram a “orquestra musical” e o jogo de tabuleiro. Ambas foram ao encontro de alguns dos objetivos pretendidos e foram as atividades lúdicas, que proporcionaram momentos de aprendizagem e enriquecedores de partilha. Foi interessante observar o empenho, dedicação e gosto que os alunos manifestaram no decorrer dessas atividades. As planificações podiam (ou não) sofrer alterações, tendo em conta a gestão da turma e improvisos de última hora.

A **primeira atividade**³, foi intitulada de “orquestra musical”, era uma atividade que estava articulada entre Estudo do Meio e Expressão Musical. No âmbito da prevenção de medidas para cuidar o meio ambiente, decidi sensibilizar a turma para a prática da reciclagem, distribuindo os materiais pelos quatro ecopontos. Neste sentido, dividiu-se a



Figura 9 - Materiais reciclados utilizados.

turma em quatro grupos. Por cada grupo distribuiu-se um material referente a cada ecoponto: papel de jornal, frascos de vidro, pilhas e garrafas de plástico. Depois da distribuição foi perguntado aos alunos se sabiam porque razão estavam divididos com materiais diferentes. Os alunos demoraram algum tempo a descobrir que cada material correspondia a um ecoponto, e por isso cada um dos quatro grupos representava

um ecoponto.

Após a explicação, foi dada a oportunidade os alunos de explorarem livremente as potencialidades sonoras dos materiais. Seguidamente, o grupo tinha que chegar a consenso e eleger um som reproduzido, através de movimento coordenado entre todos os elementos do grupo. Neste momento, verifiquei dificuldades em dois grupos: ambos os grupos eram constituídos por elementos fortes e queriam sempre levar a sua ideia a avante, fazendo com que houvesse discussão entre eles e cada um fazia o seu, não aceitando a opinião dos colegas. Nesses dois grupos, os elementos fortes acabavam por abafar os elementos mais introvertidos, não permitindo que estes exprimissem as suas ideias. De modo a resolver esta problemática, intercedi neste momento, a fim de, inverter a situação colocando as crianças inibidas a comandar o grupo.

Para que cada grupo soubesse quando intervisse com o seu som, coloquei no quadro quatro formas geométricas e como uma das facilidades de dividir o “lixo” pelos respetivos ecopontos era a associação das cores à designação, por isso nomeei a seguinte associação: o triângulo, pintado de amarelo – embalão; o círculo, pintado de azul – papelão; o quadrado, pintado de verde – vidrão; e, o retângulo, pintado de encarnado – pilhão.

³ A avaliação desta atividade foi realizada através do registo sonoro. Não tenho registo fotográfico do decorrer da atividade.

Assim quando apontava para uma forma, o grupo representado por essa forma reproduzia o seu som, tendo como objetivo o reconhecimento da sua cor ao material e estabelecer a sua devida associação. Os alunos divertiram-se imenso, sendo observado pelas suas caras (alegres) e entusiasmaram-se de uma forma satisfatória.

Mais tarde pedi um som, não só coordenado, como também com ritmo, aumentando o nível de dificuldade. No entanto, a turma surpreendeu-me até porque era raro fazerem este tipo de dinâmicas em sala de aula, mas conseguiram sem auxílio de um/a adulto/a encontrar um ritmo.

Esta atividade envolveu os alunos psicologicamente porque estavam concentrados e atentos quando solicitava um pedido, sendo um momento difícil, uma vez que os elementos do grupo teriam de estar coordenados dificultando esta tarefa quando coloquei outro grupo coordenado a tocar, ficando dois grupos ao mesmo tempo e no final todos os grupos.

A orquestra musical foi ao encontro do projeto educativo da escola, porque proporcionou às crianças um momento descentrado do manual, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade, ao lhe ser dada a liberdade de experienciarem os diferentes sons que o seu material produzia de diferentes formas. Além disso, o trabalho entre grupos permitiu a troca de ideias, desenvolvendo o pensamento crítico face ao trabalho dos colegas. Foi ainda mais gratificante quando as próprias crianças pediram mais atividades deste género, demonstrando com muita vontade a continuação deste tipo de atividades.



Figura 10 - Jogo de tabuleiro da lagarta.

A **segunda atividade** foi o jogo de tabuleiro construído por mim e pelo meu par de estágio, através de materiais reciclados: cartão para a base e cartões com as questões; tampas para a marcação do aluno; e tintas para identificar

cada casa. Esta atividade tinha como base a área disciplinar de Matemática e tinha como objetivo principal, consolidar matéria dada em aulas anteriores, no que respeitava aos números pares e ímpares e o cálculo mental de números inteiros, inferiores a vinte, em parcelas horizontais. Os números eram inferiores a 20 para que os meninos do acompanhamento do 1º ano pudessem realizar com auxílio.

Segundo a planificação, em primeiro lugar dividia as crianças em dois grupos, no entanto, por motivos de gestão da aula, acabei por realizar o jogo com todas as crianças. Portanto, organizei-as sentadas em círculo, no chão, e o jogo de tabuleiro no seu meio. O facto de colocar as crianças sentadas em círculo no chão, incluindo a estagiária, promoveu mais à vontade entre crianças, assim como favoreceu o contacto mais próximo entre todo/as. De acordo com Lima (2017, p. 168) “é necessário olhar para os espaços de aprendizagem como locais perfeitamente ajustados às estratégias a aplicar com os alunos e

que sejam potencializadores das aprendizagens e da aquisição de diferentes competências”.

A cada criança foi distribuído uma tampa, como forma de ser o marcador em jogo. As casas estavam organizadas por cores: a cor verde era uma pergunta simples, e à medida que os tons iam escurecendo tornavam-se mais complexas. Cada vez que um jogador errasse, voltava à primeira casa. As perguntas variavam entre adições e subtrações e depois perguntava se o resultado era par ou ímpar. Ou então tinha sequências de números, ou problemas, a ver com os números pares e ímpares.

Este jogo permitia as crianças, o desenvolvimento do sentido de número, assim como, o desenvolvimento do raciocínio lógico para a resolução de problemas e cálculo mental. Neste sentido, a atividade correu bem, no entanto, se a realizasse hoje, tinha em conta, a distribuição por cada criança de uma folha auxiliar e um lápis, para que facilitasse o seu raciocínio. Além disso, evitava a memorização (não deixa de ser importante) e promovia momentos de interpretação de enunciados, assim como proporcionava aos alunos um momento rico de recolha de informação útil, de um desafio ou de um problema matemático. A folha auxiliar permitia, a nós estagiárias e ao/à professor/a cooperante, a visualização e compreensão das estratégias de cálculo das crianças, e, posteriormente, a possibilidade de as explorar em sala de aula.

Outro fator que numa próxima vez alterava era a dimensão do dado, pois tornou-se muito pequeno para a atividade em questão. O dado era desproporcional, relativamente ao jogo e só percebi isso quando lançava o dado e observei que as crianças tinham dificuldades em visualizar o número de pintas do dado. A certa altura o dado ficou viciado, impossibilitando as crianças de avançarem no número de casas, concentrando-se todos em casas próximas ou nas mesmas. Deste modo, a situação foi contornada, elaborando novas perguntas, sempre que estas se repetissem, de acordo com a cor.

O jogo tornou-se demorado, porque foi realizado em grande grupo, mas as crianças demonstraram bem-estar e prazer no decorrer da atividade. Pois o jogo tornava todo/as implicado/as, uma vez que podiam ajudar os colegas que revelavam dificuldades. A meu ver esse fator foi importante porque contribuiu para a promoção do trabalho em grupo e a cooperação entre todos, articulando a atividade de Matemática com a Formação Pessoal e Social.

Positivamente, o LC (um dos meninos com pedagogia diferenciada) estava muito interessado, apesar das suas dificuldades. Demonstrou um grande envolvimento e conseguiu participar ativamente, sendo auxiliado voluntariamente pelos colegas (mesmo que por vezes desse uma resposta errada aos colegas, interessa frisar que participou e que se esforçou na resolução e formulação de hipóteses). Também a ES estava muito interessada e foi sempre respondendo através da lógica (ex: se 400 é par, o 399 que é antes é ímpar), enquanto que a maioria dos alunos apenas tinham adquirido o sentido do

número até ao 350. Esta menina surpreendeu também pela positiva, porque normalmente era desatenta e distraída.

O meu papel enquanto professora nesta atividade foi próximo das crianças, colocando sempre a atenção para elas, promovendo o trabalho cooperativo entre todos, de acordo com os objetivos do PIPP. O foco principal foi sempre que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, participassem, como forma de terem todos a mesma igualdade e oportunidade. Este facto principiou as crianças com melhor aptidão, a auxiliar as crianças com menor aptidão, colocando-as no centro das aprendizagens e os principais agentes.

A forma como avalei esta atividade, foi através da observação direta. Não fiz nenhum registo numa grelha, mas registei observações que observei no decorrer do jogo. Ao longo do estágio, comparava a evolução das crianças, de acordo com os registos que ia anotando.

Avaliação do projeto de estágio

A avaliação foi um dos pontos fracos porque no final da concretização do projeto apercebi-me que tiveram em falta alguns documentos importantes de recolha de aprendizagens das crianças, para que, enquanto professora avaliasse a sua evolução ou não. Esta situação fez-me refletir e perceber que no estágio realizado em creche, também revelei dificuldades em recolher formas de avaliação. Os documentos em falta eram a realização de cartazes para apelar a importância da reciclagem, por exemplo através de desenhos e frases produzidas pelas crianças. Realizei apenas oralmente antes e depois do projeto conversas sobre o que pensavam (início do projeto) e o que aprenderam (fim do projeto), concluindo assim que, além da parte oral deveria ter pensado na parte escrita, como forma de registo.

De forma a sensibilizar e consciencializar as crianças, podia ter sensibilizado através de experiências, como por exemplo a contaminação de oceanos e seus malefícios para o meio ambiente. No entanto, no próximo estágio terei mais atenção à avaliação do projeto e as suas etapas a concretizar.

Outro domínio que não foi bem consolidado no decorrer deste estágio, foi a gestão do tempo das atividades. A maioria das atividades prolongavam-se mais do que uma aula, implicando o atraso de conteúdos a lecionar. Este fator não só se deveu à falta de gestão do tempo, como também, a escola, constantemente, estava envolvida em atividades lúdicas para as crianças. Deste modo, foi um processo que decorreu ao longo do estágio, tendo em conta que para atenuar a problemática comecei a implementar atividades mais curtas, de maneira a compensar o tempo.

1.3.2. Prática de Ensino Supervisionada em 4ºano de escolaridade

Caracterização do ambiente educativo

A sala de aula estava organizada, segundo o/a professor/a cooperante, através de vários métodos curriculares inovadores que promoviam um espaço acolhedor, seguro e diferente. As salas de aula da sede do 1.º CEB, de um modo geral, não eram muito grandes pelo que, o/as professor/as tinham como função organizar o espaço de maneira, a que facilitasse a deslocação de todos.

A sala era especial porque possuía um cantinho positivo, constituído por uma mesa que tinha colado na sua base, várias frases positivas feitas pelas crianças, por exemplo “eu consigo”, “eu sou feliz”, “eu sou bonito” entre outras, de maneira a aumentar a autoestima dos alunos, sempre que surgia algum conflito e sempre que se criticassem interiormente, rebaixando a sua autoestima. O cantinho positivo também era constituído por uma planta que transmitia harmonia, e um espelho ao qual os alunos se olhavam, ao mesmo tempo que afirmavam as frases em questão.

Além disso, a sala também era constituída por um cantinho da leitura, que servia para as horas “mortas”, nomeadamente quando os alunos terminavam os trabalhos rapidamente ou na hora do intervalo; também existia um cantinho das almofadas que proporcionava aos alunos um espaço que os acolhia quando estavam doentes e que servia para descansar, ou ler uma história, ou até realizar o *HappyHour*. O *HappyHour*⁴ permitia aos alunos, um momento relaxado e confortável.

Por conseguinte, a sala era composta por um lavatório, que permitia as crianças evitarem as idas à casa de banho para lavar as mãos, enchessem as garrafas com água, regassem as plantas interiores e facilitasse as pinturas, nomeadamente a lavagem de boiões, por exemplo.

A maioria das crianças passava a maior parte do tempo na escola, por isso era deveras importante que o espaço da sala de aula fosse primordial no favorecimento da familiaridade das crianças. Deste modo, a/o professor/a organizava o espaço com os alunos, visto que eram as crianças o foco principal da sala de aula. As paredes estavam pintadas com cores vivas e possuíam alguns desenhos, transmitindo um espaço vivaz. Além disso, estavam espalhadas diversas frases positivas pelas paredes e algumas delas relativas ao PPIP, tendo em conta o significado de responsabilidade e autonomia.

Ainda as paredes divulgavam os trabalhos realizados pelas crianças, promovendo a valorização dos mesmos e que toda a comunidade educativa observasse. Pois além das paredes da sala de aula, também a parede do corredor junto da sala era preenchida por

⁴ O HappyHour era um momento de relaxamento após a hora de almoço. A sala ficava totalmente escura, as crianças fechavam os olhos e procuram uma posição confortável. O momento durava cerca de cinco minutos, ao som de um áudio.

trabalhos. As crianças sentiam-se motivadas pela exposição de trabalhos e ao mesmo tempo reconhecidas.

Relativamente à organização das mesas de trabalho estas eram organizadas por grupos, de forma a proporcionar às crianças o trabalho em grupo. No entanto, um dos aspetos negativos que observei foi, o facto, dos livros não facilitarem o contacto entre as crianças (estavam colocados em cima das mesas), revelando maior dificuldade nas experiências, por exemplo, ou na realização de fichas em grupo. Nesses momentos as crianças tinham de ser autónomas e ter a capacidade de deslocarem as suas cadeiras ou mesmo retirarem os livros e cadernos de cima da mesa, de maneira a facilitar o contacto e o diálogo entre si.

No que respeita ao **Projeto Pedagógico da sala** o/a professor/a orientava-se através das medidas estratégicas do PPIP, tal como o/a professor/a do estágio anterior. Mas, apesar de pertencerem à mesma instituição, senti que neste estágio, as metodologias eram mais ativas e o/a professor/a demonstrava gosto pela mudança e inovação pedagógica. Deste modo, como forma de promover momentos inovadores, o/a professor/a lecionava os conteúdos através de *PowerPoints* e sempre que possível usava *tabets*, a fim de colocar o centro da aprendizagem nas crianças. Um dos objetivos principais do/a professor/a era articular as diferentes áreas curriculares e trabalhar, sempre que possível, em torno do trabalho de projeto.

Uma das metodologias que o/a professor/a adotou foi o jogo do cumprimentar, que proporcionava o contacto visual e tátil entre os alunos e entre estes e a professora. O objetivo deste jogo era saber levantar sem arrastar a cadeira, saber olhar nos olhos e dizer bom dia e, por último começar o dia alegre e sentirem-se acolhidos e bem-recebidos dentro da sala de aula. Este jogo partiu de uma parceria com a psicóloga e foi desenvolvido devido aos conflitos que se geravam dentro da sala de aula e ao mau ambiente que após os conflitos se faziam sentir. À medida que o/a professor/a foi experimentando o jogo do cumprimentar foi notando melhorias nas crianças ao nível de cumplicidade e capacidades relacionais, até porque algumas possuíam cumprimentos característicos.

Caracterização do grupo

A turma do 4.º ano era constituída por vinte alunos, dos quais onze, do sexo masculino e nove, do sexo feminino. Dos onze meninos, um deles possuía autismo, no entanto era muito bem integrado e recebido na turma; três tinham dislexia, sendo que dois apresentavam também disortografia e eram acompanhados por uma psicóloga e o outro aluno apresentava défice de concentração e não era acompanhado por uma psicóloga; também existia um aluno com défice de atenção e problemas emocionais, com baixa autoestima, e que por este motivo, era acompanhado por uma psicóloga; e por fim, um dos alunos tinha o seu quociente intelectual acima da média. Das nove raparigas, existiam

problemas em torno da dislexia, défice de concentração e défice cognitivo, sendo auxiliadas pela psicóloga.

Duas crianças eram de nacionalidade estrangeira, dos quais, revelavam dificuldades na leitura e na escrita, pois no contexto familiar falavam a língua materna, pelo que dificultava a aprendizagem da sua língua portuguesa.

Mediante as problemáticas das crianças, oito delas estavam referenciadas com necessidades educativas especiais. De acordo com estas breves caracterizações de algumas crianças deparei-me com uma turma heterogénea, em que se destacavam crianças que revelavam maior aptidão para umas disciplinas e menor aptidão para outras. Como ponto estratégico e para atenuar estas diferenças, quando o trabalho se realizava a pares, o/a professor/a tentava que fossem sempre constituídos por uma criança com facilidades e outra com dificuldades, de maneira, a proporcionar equilíbrio e desenvolver entreajuda e trabalho cooperativo.

As crianças com boas capacidades cognitivas competiam muito entre si, apresentando dificuldade em trabalhar a pares ou em grupo porque não aceitavam outras opiniões e ideias diferentes da sua, gerando conflitos. De um modo geral, todas as crianças tinham tendência em discutir, sempre que se trabalhava em grupo ou pares, apresentando dificuldades na gestão e organização de trabalho. Neste âmbito, o/a professor/a, constantemente promovia o trabalho em grupo para criar hábitos relacionais e aprender a escutar outras opiniões. Pérez (2009) realça a importância do trabalho em equipa, produzindo um tipo de comunicação fluida e natural que motiva, aumenta a produtividade e a participação.

A principal dificuldade da turma era a socialização, nomeadamente o respeitar as ideias e opiniões dos colegas, saber escutar a professora sem interromper, saber estar na fila, entre outros. Repercutindo-se ao nível comportamental, resultando um panorama de uma turma ligeiramente agitada, que dificultava o processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao contexto socioeconómico e familiar, a maioria das crianças apresentavam contextos desfavorecidos com muitas dificuldades económicas, além da falta de apoio familiar. Os comportamentos dos alunos surgiam dos problemas familiares e, que por sua vez se refletiam nas suas aprendizagens, tendo dificuldade na concentração e atenção. Quanto às habilitações literárias do seio familiar, alguns possuem o 12.º ano, outros apenas o 9.º ano e uma pequena minoria, possuía uma licenciatura. Em pleno século XXI as habilitações dos familiares das crianças eram muito baixas, repercutindo-se na instabilidade de algumas crianças, porque nem todos os pais trabalhavam e outros trabalhavam por rotatividade de turnos.

De acordo com as características do seio familiar dos alunos, uma minoria, frequentava o ATL, no final do horário letivo. Relativamente aos atelier's, funcionavam com

grupos reduzidos. Este fator facilitava a comunicação do/a professor/a e favorecia as relações entre todo/as.

O/A professor/a era, sem dúvida, uma referência para o grupo porque o/as motivava diariamente, incentivava na realização de trabalhos e atitudes. Destacava sempre que o objetivo primordial na turma não eram as aprendizagens curriculares, mas sim a aquisição de competências sociais, para que se tornassem antes de tudo, cidadãos ativos, responsáveis, sensíveis relativamente ao meio em que vivem, autónomos, colaboradores, entre outros valores. O/As auxiliares do bloco do 1.º CEB também asseguravam segurança às crianças porque eram elas que os auxiliavam e assistiam, em qualquer período do dia, sobretudo nos intervalos.

Projeto desenvolvido no estágio

Ao longo da primeira semana de observação, tive a oportunidade de observar o comportamento e atitude do/a professor/a titular perante os alunos, com idades compreendidas entre os nove e doze anos. Tive também a oportunidade de conhecer o grupo de crianças, assim como, a individualidade de cada um, tendo em conta o ritmo de aprendizagem, as suas dificuldades/facilidades e o contexto familiar.

De um modo geral, a turma revelava dificuldades na aprendizagem de conceitos, pelo que as aprendizagens tinham que ser compreendidas através da experimentação e descoberta. A falta de concentração, geral da turma, também era um indicativo de que as aulas deviam ser mais lúdicas e menos centradas nos manuais, de forma a proporcionar aos alunos momentos ativos. Além disso, as crianças dispersavam-se facilmente acabando por desconcentrar os colegas, que tentavam prestar atenção.

O uso do *PowerPoint* era uma boa estratégia, utilizada pelo/a professor/a, para captar a atenção da turma, pois a aula passava a ser focada no digital e direcionada para todo o grupo. Através de uma aula dinamizadora e ativa as crianças compreendiam os conceitos, tendo em conta os materiais necessários e participavam ativamente na aula, pois despertava o interesse de todos.

Deste modo, o projeto que desenvolvi no estágio tinha como objetivo reforçar o contributo das TIC*⁵ no ensino e aprendizagem das crianças, como forma de as ajudar a compreender os conteúdos e de as tornar ativas no seu processo de aprendizagem, através da inovação pedagógica. “É importante que as situações de aprendizagem a desenvolver apelem a uma integração curricular plena, mobilizando aprendizagens das restantes componentes do currículo” (Orientações Curriculares para as TIC, 2018). Também era objetivo deste projeto promover o trabalho cooperativo e interdisciplinar as áreas do currículo.

⁵ TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

O projeto teve como ponto de partida um trabalho do/a professor/a cooperante, que tinha como objetivo sensibilizar para a redução de plástico em prol do meio ambiente. Mediante esta atividade, eu e o meu par de estágio, planificámos a escuta de uma história online sobre o assunto e, posteriormente, a construção de cartazes através da aplicação *PosterMaker* e o programa *Publisher*. Cada cartaz foi colocado junto de ecopontos amarelos e distribuídos pelas salas e espaços da escola.

Nas seguintes semanas, o trabalho foi realizado com base em ferramentas digitais, como por exemplo, o *Math Duel*, na qual cada par de crianças respondia simultaneamente à resposta correta do cálculo; outras ferramentas de carácter visual, como foi o exemplo da apresentação dos *PowerPoint's*; ou de carácter manipulador, como foi o caso da ferramenta das figuras geométricas planas.

De acordo com os domínios das competências essenciais, a investigação e a pesquisa, permitiram as crianças pesquisarem em ambientes digitais desenvolvendo competências de seleção e análise crítica. O domínio respeitante à comunicação e colaboração foi primordial no desenvolvimento das relações entre o grupo, assim como aumentou a autonomia, confiança e segurança no trabalho apresentado.

No âmbito do projeto “iTEC”, inovação» era entendida como «uma ideia, uma prática ou um objeto que é percecionado como novo por um indivíduo» (...) e beneficia o ensino e a aprendizagem. Está necessariamente dependente do contexto e, por conseguinte, nenhuma ferramenta ou prática isolada é entendida como «inovadora» em todas as salas de aula.” (DGE, 2015, p.3). Portanto, todas as ferramentas digitais utilizadas no decorrer deste projeto, estavam ligadas às aprendizagens, como se de um fio condutor se se tratasse.

Na sala de aula do futuro, existiam espaços destinados ao trabalho de pesquisa e investigação dos grupos e transmitiam aos alunos os passos essenciais para a realização de um trabalho: interagir, criar, desenvolver, colaborar, apresentar e investigar. Quando não era possível reservar a sala inovadora, por razões burocráticas, recorria-se aos dez *tablets* fornecidos à escola pela Câmara do Município. Segundo Lima (2017) as crianças neste tipo de espaços inovadores, promovem a aprendizagem colaborativa, na qual demonstram maior motivação para aprender.

A **primeira atividade** que destaquei abordava conteúdos de Estudo do Meio em articulação com Português e Formação Pessoal e Social. Tinha como objetivos, promover o trabalho cooperativo entre pares, no sentido de respeitarem a opinião do par de trabalho e cooperarem entre si. De acordo com Estudo do Meio era objetivo cada par de alunos localizarem no mapa a respetiva Serra, além de saberem a sua altitude e, pelo menos, uma curiosidade, utilizando um discurso fluente e coerente, de acordo com as aprendizagens essenciais de Português. A finalidade desta atividade era comunicar à turma, a informação recolhida e selecionada no respetivo tema de trabalho: Serras de Portugal, de modo desenvolver a autonomia e responsabilidade.



Figura 11 - Atividade realizada na sala do futuro.

A atividade foi realizada na sala de aula do futuro, que era um espaço potencializador de aprendizagens, de acordo com Lima (2017). A cada par de crianças foi nomeada uma das principais Serras de Portugal e tinham que pesquisar nos computadores: a sua localização, altitude e uma curiosidade, de acordo com o anexo XV. Relativamente à planificação, que pode ser observada no anexo IX, houve uma alteração, no que respeita ao mapa de Portugal.

Na planificação constava que ia imprimir em tamanho A3 o mapa de Portugal, mas no momento da aula, projetei-o, de maneira a que os alunos, desenhassem a Serra e a identificassem, tornando-se um momento mais interativo e direcionado para toda a turma. Visto que o mapa não tinha os arquipélagos, foram as crianças que desenharam, como forma de rever os seus conhecimentos.

Esta atividade não correu como esperado, pois as crianças não estavam empenhadas, nem concentradas na apresentação dos trabalhos. Enquanto alguns pares estavam a apresentar os trabalhos, não havia respeito perante as apresentações dos colegas, coexistindo um burburinho constante. Após vários avisos a decisão tomada foi levar o grupo para a sala, com o intuito de redigirem uma cópia do manual de Estudo do Meio, da página que aborda as Principais Serras de Portugal.

Neste caso, não poderei chamar castigo, mas sim, como o/a professor/a cooperante diz “mudança de atividade”, devido ao comportamento da turma. Acho que a mudança de atividade para a cópia fez pensar as crianças no seu comportamento e, conseqüentemente, refletir na autoavaliação realizada, após a redação. A autoavaliação, que pode ser analisada no anexo XVIII, era uma forma autorreguladora das crianças tomarem consciência e responsabilidade, no seu processo de envolvimento e aprendizagem. Os indicadores da grelha de autoavaliação estavam de acordo com a minha grelha de avaliação, de modo a que os alunos soubessem os parâmetros que estavam a ser avaliados. Segundo Cosme (2018, p.97), esta estratégia “permite que eles próprios possam verificar o percurso que fizeram, o percurso que lhes falta fazer, como realizaram este percurso, (...), e o que aprenderam em todo o processo de formação”.

Penso que, tinha corrido melhor se a atividade fosse realizada na primeira hora da manhã, porque noutras atividades idênticas a esta, correram bem, pois o grupo estava mais concentrado. No que respeita à avaliação desta atividade, avaliei três indicadores numa grelha, sendo eles: “revela facilidade em trabalhar com o seu par”, pelo que observei, a maioria não revelou dificuldade; já no segundo indicador, a maioria não apresentou o trabalho de pesquisa, pelo que tive dificuldade em avaliar se conseguiram selecionar a

informação pertinente ao que era pedido; por conseguinte, tive também dificuldade em avaliar as crianças que sabiam localizar e identificar as principais Serras de Portugal. No decorrer da atividade, tinha como objetivo avaliar o discurso oral, tal como tinha planificado, mas não foi possível, pelas razões referidas acima.

A **segunda atividade**, ao contrário da primeira, correu bem. Relacionava-se com as novas tecnologias, nomeadamente a ferramenta digital: *Math Duel*, tendo como base a disciplina de Matemática, no sentido em que os alunos tinham que desenvolver o cálculo mental, o raciocínio e lógica matemática. Por outro lado, envolvia a área transversal de Educação para a Cidadania, uma vez que as crianças jogavam uma contra a outro, e portanto, tinham que saber comunicar e aceitar as frustrações e as perdas. De acordo com Lima (2017, p. 145) “quando o aluno se torna realmente ativo, as aprendizagens que efetua assumem um carácter mais significativo e a aquisição de conhecimentos é consolidada mais facilmente”.

A atividade decorreu na sala do futuro, tendo em conta que, para não gerar confusão cada *tablet* tinha a ferramenta digital aberta. Os pares entravam de cada vez, sentavam-se e assim constantemente, até entrarem todas as crianças. Seguidamente expliquei que tipo de atividade iriam fazer e em que consistia o jogo.



Figura 12 - Atividade na aplicação do *Math Duel*.

O jogo estava dividido em duas parcelas, permitindo a cada jogador ficar com o seu espaço para executar o seu cálculo e, preferencialmente, era necessário que o par estivesse de frente um para o outro. No decorrer do jogo, as crianças passavam por quatro níveis (fácil, médio, duro e perito), permitindo-os iniciarem no primeiro e à medida que terminavam, podiam avançar para o nível seguinte, se se sentissem capacitados para tal e, claro, seguros e confiantes. Entre os níveis os alunos podiam escolher quais as operações aritméticas que pretendiam, pois neste nível de escolaridade já sabiam realizar todas, tendo em conta as suas dificuldades.

Dos dois jogadores, o primeiro a acertar o cálculo, automaticamente avançava para a seguinte operação. De uma forma lúdica e interativa, as crianças aumentavam o espírito competitivo entre si, com o intuito de se esforçarem, para executarem a operação.

Na segunda fase da aula, apresentei um problema/desafio para os dez pares resolverem, os quais estavam adaptados às suas dificuldades e organizados por ordem, no anexo XX. Os pares tinham entre cinco e dez minutos para resolverem o problema/desafio. Nesta fase, observei que as crianças revelaram dificuldade em trabalhar entre pares do que

na atividade anterior, porque tinham que resolver os problemas, a dois, e implicava discutirem ideias, gerando conflitos quando discordavam.

O meu papel, neste momento, foi relevante porque acalmei as crianças e incentivei-as com palavras positivas a colaborarem e saberem escutar o outro. Um dos objetivos do projeto implementado era que as crianças aprendessem a escutar e aceitar a ideia dos colegas, através da promoção de momentos de trabalho cooperativo, respeitando o lema da escola: “juntos somos mais fortes”.

Por último, a avaliação repercutiu-se numa grelha de observação perante o jogo do *Math Duel* e dos problemas/desafios. A maioria das crianças revelou facilidade na resolução do cálculo mental, assim como aplicaram estratégias sob os problemas/desafios. Mas nos parâmetros da área de Educação para a Cidadania, foram os que mais revelaram desrespeito pelos colegas e entraram em conflito. De um modo geral, as crianças demonstraram interesse.

Avaliação do projeto de estágio

Relativamente à avaliação do projeto de estágio, a meu ver correu bem. No início, não estava muito confiante, porque nunca tinha dinamizado atividades através de ferramentas tecnológicas. No entanto, através de novas abordagens metodológicas e da mudança de mentalidades, promove-se a mudança na escola (Lima, 2017). As crianças não aprendiam os conteúdos através da escuta, mas sim aprendiam através das ações práticas e tudo o que envolvesse a manipulação e descoberta (aprender por si). No decorrer do projeto, tive em conta o bem-estar dos alunos, uma aprendizagem segura e ao mesmo tempo ativa, respeitando os tempos, capacidades e necessidades que cada aluno manifestava.

Do ponto de vista das crianças foi um projeto útil, referenciando que adoraram as aulas na sala do futuro e gostaram de realizar todas as atividades planificadas. Foi de facto interessante perceber que cada vez mais estamos numa “era digital” e o quão importante foi adaptar as aulas a essa realidade, indo ao encontro dos gostos dos alunos. Seguindo esta ideia, as aprendizagens das crianças foram ricas, ativas e facilitadas porque estavam a aprender, de acordo com os seus interesses.

As atividades a pares, reforçaram a promoção e o desenvolvimento das inter/intra relações entre os alunos. Neste sentido, promovi também a aprendizagem entre pares, de acordo com Pujolás (2001), as crianças com dificuldades em determinadas disciplinas eram colocadas com pares com mais capacidades, aumentando assim a sua motivação e empenho no decorrer das suas aprendizagens. Também houve necessidade de realizar atividades individuais, como foi o caso do *Khaoot*, para pôr à prova os saberes e

conhecimentos. Esta ferramenta era útil para perceber onde os alunos revelavam mais dificuldades ou facilidades.

Ao longo das cinco semanas de intervenção a comunidade educativa observou os trabalhos que, eu e o meu par de estágio, expúnhamos nas paredes. No final da nossa intervenção, apresentámos um vídeo de fotografias e filmagens de experiências realizadas ao longo das semanas, com o intuito dos alunos relembrem tudo o que tinha sido feito. Posteriormente, registaram em duas folhas A4, o que mais tinham gostado e o que menos tinham gostado. Esta forma de avaliação do projeto, do meu ponto de vista, não foi sincera, porque todas as crianças viam as respostas de cada uma, influenciando-se umas às outras. Se tivesse distribuído a cada criança uma folha para registarem, individualmente, a sua opinião, obtinha uma resposta justa, sincera e sem influências.

Relativamente à minha prática profissional, este projeto deu-me bases e ferramentas para enfrentar a realidade do mundo digital e deixar para trás os receios e medos de experimentar coisas novas. Neste projeto, apenas acrescentava mais atividades com recurso às diversificadas ferramentas digitais. Foi algo complicado e difícil porque, existem muitas ferramentas e nem sempre eram compatíveis com os operadores dos computadores ou *tablets*.

2. Avaliação do meu Percurso de Aprendizagem

De uma forma reflexiva, pretendo analisar o meu percurso de formação, nomeando as minhas dificuldades, as minhas estratégias de superação, bem como o crescimento e desenvolvimento do meu ser, enquanto profissional e enquanto ser humano.

As Unidades Curriculares, de um modo geral, permitiram-me aprofundar e alargar os meus conhecimentos, desde a creche até ao 1.º CEB. A parte prática do curso, passou pelos estágios, que tinham como objetivo tratar-se de um fio condutor entre a teoria transmitida pelo/as docentes e a prática, transmitida pela/os educadore/as e professora/es cooperantes. Deste modo, coloquei em prática as minhas aprendizagens teóricas, desde as expressões artísticas, ao português e matemática até à área transversal, a formação pessoal e social. O facto de ter contactado com contextos educativos diferentes uns dos outros, permitiu-me conhecer realidades com metodologias educativas diversificadas, assim como observar e conhecer os comportamentos das crianças em faixas etárias distintas.

Deste modo, a Creche e o Jardim de Infância foram um período importante para desenvolver aspetos cognitivos, sociais e interpessoais da criança. Desde o brincar até à aprendizagem por descoberta, em que as crianças aprendiam através das suas próprias experiências – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, de acordo com Delors (*et al*, 1996, p. 77). Segundo Formosinho (2007), a frequência da educação pré-escolar permitia, que as crianças desenvolvessem competências e destrezas, adquirissem valores e normas, bem como atitudes promotoras para a formação pessoal

enquanto cidadãos, além de ser uma fase útil para se adaptar e conviver no meio social, e consecutivamente, útil para o sucesso na vida escolar. No 1.º CEB o papel do/a professor/a ia ao encontro do/a educador/a, porque ambos desempenhavam papéis semelhantes: o educador, tal como o nome indica, educa e cuida, enquanto o professor ensina, mas à medida que ensina, também é preciso cuidar e educar.

Todos os estágios que realizei, o/as educadore/as e professore/as, foram frontais nas minhas planificações e práticas educativas. Permitiram-me avançar com as minhas planificações, para que eu própria no final pudesse analisar e refletir a razão de ter corrido bem ou mal e o que tinha que melhorar. Neste sentido, ao longo dos semestres fui sempre melhorando as minhas práticas, de acordo com os conselhos dos docentes, assim como com a minha experiência anterior. Além de ter recorrido sempre à fundamentação teórica baseada em autores, de modo a retirar conclusões pertinentes.

No primeiro estágio senti receio, no âmbito da avaliação, no entanto fui pesquisar autores como: Cardona, Laevers e Portugal, construindo grelhas de observação, a partir dos objetivos pretendidos de cada atividade. Inicialmente era difícil para mim estar a realizar a atividade com a criança e seguidamente, registar na grelha o empenho de cada uma, até porque eram vários os objetivos a preencher. Como forma de ultrapassar este impasse, comecei a registar através de fotografias as atividades, permitindo-me analisar o envolvimento das crianças, bem como o bem-estar que estava presente nas suas caras e registar ao longo da atividade a minha observação direta. O facto de estagiar com uma parceira, facilitou o processo de avaliação porque podia comparar resultados e discutir. Por outro lado, neste estágio não consegui obter uma evolução do grupo de crianças e fazer analogias entre o registo das atividades. Além das fotografias, era necessário haver grelhas e registos escritos, de modo a tronar válida a avaliação.

No segundo estágio, a avaliação foi um dos meus melhores aspetos porque recorri à documentação pedagógica, tendo como referência o/a educador/a. Aprendi a importância do portefólio, que permitia comparar os trabalhos das crianças entre si, assim como observar e analisar o seu processo evolutivo ao longo do tempo. Uma das coisas que também aprendi neste estágio, foi que perante uma ilustração realizada pela criança devia vir acompanhada sempre por uma descrição sua. Desta maneira, envolvia a criança de forma ativa no seu trabalho. De acordo com as OCEPE este tipo de instrumento permitia a criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (2016, p. 18).

Por um lado, no 1.º CEB, voltei a ter dificuldades no que respeita à forma de avaliar, baseando-me apenas no registo fotográfico e em grelhas de observação, idênticas às que nomeei no contexto de Creche. As grelhas de observação eram limitadas a objetivos que abrangiam apenas, “sim” ou “não”, pelo que, no momento de refletir, apercebi-me que não fazia sentido restringir uma avaliação. Neste sentido, não conseguia observar uma evolução

nos alunos e os momentos de avaliação não eram um fio condutor. Segundo Cardona (2007) a avaliação é um instrumento importante, porque permite o/a docente aperfeiçoar a sua ação educativa, a fim de promover boas práticas de trabalho.

Por outro lado, no último estágio a mesma dificuldade foi ultrapassada com sucesso, notando-se uma evolução e mudança nas grelhas de avaliação ao longo das semanas. Ao contrário das primeiras grelhas, comecei a especificar exatamente o que queria avaliar, colocando os objetivos essenciais e avaliava em três indicadores, como por exemplo “muito”, “pouco” ou “nenhum”.

Segundo Cosme (2018, p.94-95) os critérios de avaliação constroem-se através da “definição dos objetivos do trabalho a realizar e as estratégias selecionadas (...), bem como as capacidades e atitudes”. Neste sentido, foi com base nesta autora que comecei a construir grelhas de avaliação com descritores de desempenho esperados e operacionalizados, de maneira a que conseguisse analisar a evolução (ou não) do aluno. Além das grelhas de avaliação, tento implementar grelhas de autorregulação para os alunos preencherem, de modo a refletirem sobre a sua prática de trabalho, nomeadamente atitudes, empenho, oralidade, entre outros aspetos. De acordo com Scallon, citado por Ferreira (2004), a autorregulação das aprendizagens permite ao aluno desenvolver os efeitos da regulação, superando as suas dificuldades, erros e problemas no seu processo de aprendizagem. Além de lhe possibilitar desenvolver a autonomia e responsabilidade na sua aprendizagem, colocando a criança detentora das suas aprendizagens.

A minha mudança, relativamente à forma de avaliar, exprimi a minha vontade em melhorar, assim como a minha capacidade de aprendizagem, segundo Pérez (2009), “todos os êxitos de aprendizagem tem uma base comum: a motivação de quem aprende”. Com base em diversas leituras, conversas informais com professores cooperantes e supervisores, consegui ultrapassar esta dificuldade.

Nem tudo foi feito de dificuldades, até porque tive facilidades nas relações construídas com as crianças, tendo em conta, o contexto familiar em que se insere a criança. Porque através desse contexto, percebia alguns comportamentos e tinha sempre em conta a personalidade de cada uma. De acordo com Pérez (2009) “o professor deverá organizar o trabalho, tendo em conta a forma de aprender de todos os alunos, para adequar a matéria ao sistema de representação da turma”. Em consequência disso, comecei a experimentar algumas estratégias, como por exemplo, falar num tom de voz calmo, uma vez que transmitia à criança tranquilidade e segurança. Proporcionar momentos de respirar fundo quando os alunos estavam agitados ou fazer movimentos repetitivos, seja a bater palmas, seja a bater nas pernas, também os ajudava a concentrar. Desta forma, consigo ter mais rendimento de trabalho e produtividade. Por outro lado, em situações complicadas, como por exemplo recusa por parte de algumas crianças a trabalharem ou falta de respeito, tinha que interceder de forma prudente, de maneira a perceber o que estava de errado. De

acordo com Cardoso (2019, p. 54) dever-se-á promover a “criação de condições ambientais favoráveis que permitam a criação de boas relações interpessoais.”

Ao longo dos estágios, desenvolvi uma atitude muito positiva, o que me ajudou a incentivar e motivar as crianças a não desistir à primeira dificuldade. Esta postura foi ainda mais desenvolvida e colocada em prática, quando me deparei com a turma do último estágio – 4º ano – pois a maioria dos alunos provinham de contextos familiares desfavorecidos, nos quais as crianças levavam para a escola os problemas, dificultando a sua aprendizagem.

Ainda no estágio em 1.º CEB tive a oportunidade de contactar com um projeto educativo bastante inovador. Permitiu-me observar de perto o papel do/a professor/a através de práticas inovadoras e tomar a iniciativa para alargar horizontes e conhecer métodos de trabalho, com vista a promover o sucesso escolar das crianças. O objetivo principal da aula era promover o trabalho em grupo entre o/as aluno/as, uma vez que em conjunto aprendem mais e melhor, segundo Lima (2017, p.145) “cabe ao aluno, individualmente ou em grupo, tomar decisões, discutir diferentes pontos de vista (quando em grupo), pesquisar em várias fontes, selecionar informação, explorar recursos”. De acordo com a alínea f), do artigo 19.º, do despacho 5908/2018, uma das medidas de promoção do sucesso escolar era a promoção da autonomia às crianças, possibilitando-as trabalharem, em par ou grupo, ajudando-se sempre que necessário.

Neste sentido, o/as aluno/as estavam envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem, de tal modo que, “quando um aluno se torna realmente ativo, as aprendizagens que efetua assumem um carácter mais significativo e a aquisição de conhecimentos é consolidada mais facilmente” (Lima, 2017, p.145). O envolvimento total dos alunos nas suas aprendizagens, permitia mexer com as emoções de cada um, tal como referia Goleman, citado por Hilário (2012, p.11) “é importante “educar” as emoções para permitir aos alunos lidar com diversos tipos de situações, tais como, frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, trabalhar em grupo, entre outros”.

Em suma, todo o processo da minha formação foi se tornando evolutivo contribuindo para responder a dúvidas que tinha, suscitar curiosidades e sobretudo desenvolver conversas informais com o/as educadore/as e professore/as, que tanto me transmitiram ao longo deste percurso.

“(…) Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”, de acordo com Freire, citado por Freitas & Forster (2016), no desenvolvimento da minha prática educativa e no contacto com contextos curriculares diferentes, surgiram algumas questões e dúvidas relativas ao processo de articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

O estágio em Jardim de Infância, localizava-se junto à escola básica, além das crianças estarem constantemente ativas em atividades de articulação. Apesar do/a educador/a não saber ao pormenor o currículo do 1.º CEB, tinha sempre em atenção os

interesses que as crianças demonstravam por diversas áreas e preparava-as para o ciclo seguinte. Esta preparação não era complexa, pelo contrário, tinha como objetivo dar sentido às curiosidades e conhecimentos das crianças, de uma forma simplificada. As crianças ao transitarem para a escola do lado, estavam seguras e confiantes deste processo, sentindo-se motivadas.

No estágio seguinte, em 1.º CEB, a escola não estava próxima do jardim de infância e apercebi-me que o/a professor/a tinha acesso, apenas, aos processos de algumas crianças. Este fator, deveu-se ao facto, de as crianças transitarem de uma IPPS. Neste caso, não estavam familiarizadas com a escola básica, e por isso, manifestavam mais receios e insegurança.

Pretendi, desta maneira, perceber o que o/as educadore/as conhecem sobre o trabalho/programa do 1.º CEB e o que o/as professore/as conhecem sobre o trabalho/programa da educação pré-escolar. Na perspetiva das crianças, irei perceber que diferenças e semelhanças existe entre a escola e o jardim de infância.

Parte II – Pesquisa realizada

1. Revisão da Literatura

1.1. Definição de Conceitos

Desde já, começo por definir três conceitos que são primordiais para o desenvolvimento da fundamentação teórica deste estudo, sendo eles: currículo; continuidade educativa; e, em último, articulação curricular. Todos os conceitos estão definidos, de acordo com diversos autore/as, de forma a sustentar a sua veracidade. A ordem dos conceitos também importa referir, porque através do conhecimento do currículo sobre os níveis educativos, pode-se trabalhar em continuidade educativa, através de práticas de articulação curricular, promovendo bem-estar, cooperação e sequencialidade nas aprendizagens das crianças.

Currículo

Currículo, deriva etimologicamente do latim *currere*, que segundo Pacheco, Flores e Paraskeva, citado por Serra (2004, p. 25) “transportava a ideia de caminho, trajetória, itinerário, remetendo para noções de sequencialidade e totalidade”. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2011), currículo refere-se à informação de um indivíduo sobre o seu processo cultural e profissional. Para Roldão e Almeida (2018),

currículo é “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Portanto, podemos entender que o currículo do aluno é constituído por conhecimentos, saberes que definem o seu percurso educativo, enquanto formando. Para Pacheco, currículo é sinónimo de programa e plano de ação, apresenta este conceito:

“(…) ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação. (...) Como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (2001, p.17)

O currículo proporciona a oferta diversificada de aprendizagens subsequentes, que constituem ferramentas metodológicas, Atualmente, Cosme (2018, p. 123) define que currículo é o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nas «Aprendizagens Essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória».

Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, estabelece-se para o ensino básico e secundário que o currículo nacional é constituído por um “conjunto de documentos curriculares em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações, perfis profissionais e referenciais”. Neste sentido, cabe às escolas organizarem o seu currículo de acordo com a evolução da sociedade, bem como dependendo das necessidades e características dos principais agentes da educação – os alunos. Roldão e Almeida (2018, p.95) afirmam que, o que concretiza o desenvolvimento do currículo no ensino é “o plano da diferenciação pedagógica das práticas e estratégias de ensino dos professores”. As autoras referidas anteriormente, destacam ainda que, segundo Young, o currículo é constituído por conhecimento em que se envolve ativamente o aprendiz no processo da sua aquisição.

Por outro lado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) também engloba a definição do conceito de currículo, transparecendo uma sequencialidade para o seguinte ciclo. Deste modo, entende-se que para a “educação de infância o currículo refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016, p. 106) promovendo nas crianças o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

De acordo com os princípios gerais da promulgação das OCEPE de 1997, podemos ler que as orientações curriculares constituem um conjunto de princípios que visam apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, de modo a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. Não é um programa ao contrário dos programas que existem para definir o currículo do ensino básico e muito menos assenta num currículo específico. Tal como as OCEPE (2016), reforçam que este documento apenas se destina a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância. Sendo da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento de educação promover na criança um desenvolvimento que o leva à descoberta da verdade através da sua curiosidade.

Continuidade Educativa

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (Porto editora, 2011) a palavra continuidade significa qualidade de contínuo ou a ligação que permite a passagem de corrente, “sequência, sucessão, continuidade”. Por outro lado, ainda de acordo com o mesmo dicionário, a palavra educativa significa educação, que remete para o que educa, sendo de carácter instrutivo.

Por outras palavras, segundo Vasconcelos (2002, p. 4) “continuidade significa duração, prolongamento, prosseguir o que está começado, uma duração não interrompida”. Semelhante a Vasconcelos, Monge (2002, p.29) afirma que continuidade educativa “implica assegurar conexões entre os elementos que os integram, quer se situam ao nível de projetos a desenvolver, quer de estruturas de concretização, quer, ainda, da complementaridade de atitudes e práticas” dos docentes – educadores e professores. Para apoiar a continuidade educativa entre a educação de infância e a educação básica, parte de ambos os polos criarem atividades promotoras de ambientes favoráveis de aprendizagens e alargamento de conhecimentos, saberes e outras realidades, pois as crianças mais velhas aprendem com as mais novas e vice-versa. Assim, de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p.97) estas experiências enriquecedoras “permitem à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte”.

Citado por Monge (2002, p.29), Zabalza reforça que o/as docentes deverão olhar para a continuidade educativa como um todo, ou seja, como uma globalidade, tendo em conta “aspectos organizativo, curricular, pessoal e profissional”. Ainda que, para este autor, citado por Vasconcelos (2002), perante este conceito está presente a ideia de “conexão entre os diversos contextos de vida das crianças” reforçando mais uma vez “a ideia de globalidade entre os diversos agentes da escola e a ideia de progressão, uma vez que as crianças vão avançando no seu desenvolvimento”, de acordo com os estágios vygotskyano.

Dada importância à continuidade educativa entre a educação de infância e a escola básica, as OCEPE, integram um novo capítulo importando-se com a fase seguinte, na qual assume que o crescimento evolutivo da criança ao longo da educação de infância lhe deverá proporcionar “equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer.” (Ministério da Educação, 2016, p.97). Para Serra (2004, p.17) “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis”. Seguindo este ponto de vista, para haver continuidade educativa entre diferentes etapas é necessário que o/as educadore/as e professore/as articulem os saberes, de modo a promover um desenvolvimento coerente e com sentido às aprendizagens das crianças, como se se tratasse de um fio condutor.

Articulação Curricular

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (Porto editora, 2011) articulação é definida como o “ponto de união entre peças de uma estrutura (...); junção natural de dois ou mais ossos”. Por outro lado, “curricular”, de acordo com o mesmo dicionário anterior é “relativo ao currículo e ao programa escolar”. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86 (artigo 8º, ponto 2) define que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função complementar, aprofundar e alargar o ciclo”.

De acordo com Dinello (1987), citado por Serra (2004, p.77) a articulação entre dois sistemas “compõem um sistema complexo através do qual o indivíduo se vai formando, sendo que às vezes a passagem de um ao outro se faz numa ténue transição, outras vezes o contraste é grande”. Ainda assim, Serra (2004, p.78) refere que “através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes, de forma que a escola e o jardim de infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam”, sendo responsabilidade dos docentes planearem em conjunto atividades que integrem a preparação das crianças para um novo ciclo. Tal como Serra (2004, p.19) define que a articulação curricular é:

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

Segundo Serra (2004, p.85), a articulação curricular tem duas vertentes: pode ser horizontal, que articula as diferentes áreas de conteúdo*⁶, de forma a proporcionar às crianças aprendizagens com sentido e lógica, ou pode ser vertical, que diz respeito à transição entre dois níveis educativos, “que se operacionaliza através de mecanismos diversos, encontrados dentro de cada contexto educativo”. Cabe ao/às educadore/as e professore/as de ambos os níveis facilitarem a transição das crianças, de maneira a que haja um processo contínuo e de sequencialidade.

Ainda de acordo com a mesma autora, existem três tipos de articulação curricular vertical, sendo: espontânea; regulamentada; e efetiva. Os três tipos de articulação visam afirmar a articulação curricular entre os dois níveis educativos, mas o que distingue cada um é que a articulação curricular espontânea se desenvolve de forma natural entre o/as docentes intervenientes e que partilham o mesmo espaço, resultando por exemplo pequenos projetos para as crianças, entre os dois níveis educativos; tardiamente, em 1979, surge a articulação curricular regulamentada surgindo na legislação, tornando a articulação entre jardim de infância e escola básica legal, sendo realizada através de “mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário” do decreto lei nº 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância); fazendo referência à Lei-Quadro 75/2008 (art. 43) referindo que “articulação curricular e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”; no prolongar dos anos a articulação curricular assumiu-se cada vez mais na legislação portuguesa surgindo um novo conceito de articulação, desta vez a articulação curricular efetiva que se resume à “forma consciente e continua”, (Serra, 2004, p.88), na qual existe para além da legislação o envolvimento espontâneo entre os intervenientes, assim como preocupação em proporcionar continuidade educativa entre o antecedente e o conseqüente nível.

Este tipo de articulação curricular assume três variantes: articulação curricular ativa, que implica, voluntariamente, que o/as educadore/as e o/as professore/as conheçam profundamente o que se trabalha nos dois níveis educativos com o objetivo de trabalhar o que há em comum; articulação curricular reservada, em que se observam tomada de decisões pelo/as educadore/as e professore/as, de forma pouco voluntária, uma vez que se realiza apenas quando há uma necessidade de força maior promulgando no PAA*⁷; por último, e não menos importante, a articulação curricular passiva, que se manifesta quando os dois níveis educativos se encontram próximos em termos geográficos, possibilitando “um

⁶ De acordo com as OCEPE, as áreas de conteúdo assemelham-se às de outros níveis do sistema educativo, sendo assim esta designação favorece a articulação entre a educação pré-escolar com o ensino básico. Neste sentido, o objetivo das áreas de conteúdo é aproximar os dois níveis educativos, de modo a desenvolver saberes que permitam à criança ter sucesso na fase seguinte a esta e ao longo da sua vida.

⁷ Plano Anual de Atividades – documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, que define, em função do projeto educativo, objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos, segundo Lemos e Silveira (2001, p.246)

contacto físico entre as crianças nas horas de recreios e saídas, por exemplo” (Serra, 2004, p.89).

Portanto, caso não se localizassem perto um do outro, a articulação curricular não existia, uma vez que existe falta de interesse por parte do/as docentes de ambos os níveis educativos. Neste sentido, resta falar de não articulação curricular, que se expressa quando não existe qualquer contacto entre as valências. Portanto se não existe comunicação, não existe diálogo e, por isso, irá se observar um contraste na vida das crianças entre a educação pré-escolar e a educação básica, tal como Dinello afirmava. Ainda Alonso (2008) identifica a desarticulação/descontinuidades como sendo um problema e entrave que caracterizam a oferta educativa nas primeiras idades.

1.2. Das OCEPE ao Programa do 1.ºCEB – continuidade e articulação

Todas as crianças têm o direito à educação, que segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), promove a “garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Tal como Alarcão (2009, p. 199) afirma que todas as crianças deveriam ter a “garantia de acesso à educação de infância como um direito das crianças, um dever da sociedade e uma esperança de um futuro melhor”.

De acordo com as OCEPE (2016, p.5), a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” das crianças. Para Serra (2004), a educação pré-escolar é a continuação da educação básica, uma vez que as crianças criam as primeiras relações sociais e começam a desenvolver alguns dos aspetos primordiais ao ensino básico. Por outras palavras, um nível educativo não existe sem o outro e vice-versa, por que ambos são fundamentais nos conhecimentos e experiências que as crianças adquirem.

Desta maneira surge a articulação entre os dois níveis educativos que possibilita “um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p.76). Além disso, Serra (2004, p.76) afirma, ainda que, “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes” enquanto “a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”.

Neste sentido, se um nível educativo complementa o seguinte, é lógico que haja uma certa coerência organizativa e curricular entre as duas etapas, proporcionando a continuidade educativa. Segundo Alves e Roldão (2018, p.12), este pensamento desenvolve-se a partir de dois pressupostos: o primeiro relativo à “harmonização sequencial dos processos de construção cognitiva”; e o segundo, a haver com “as relações entre os diferentes sistemas de conhecimento implicados no currículo desde o início”, revertendo para disciplinas ou áreas do saber.

Portanto, de modo a facilitar e promover na vida das crianças o seu desenvolvimento cognitivo, o/as educadore/as e professore/as “deveriam partir dos saberes que foram construídos anteriormente, continuando e alargando essa construção e não fazer uma tábua rasa do “antes”, acusando mais tarde os colegas dos “andares de baixo” de não terem feito o que deviam” (Serra, 2004, p.112). Para Alarcão (2009, p, 201) a promoção de um trabalho articulado entre docentes possibilita “o desenvolvimento gradual e articulado de competências estruturantes da criança como pessoa autónoma, equilibrada, socialmente inserida”, promovendo, desta maneira, o sucesso educativo.

Vejamos o quadro abaixo, que de um modo geral, menciona as áreas de conteúdo trabalhadas no pré-escolar, bem como as disciplinas trabalhadas no 1.º CEB:

Quadro 1 - Áreas de conteúdo/disciplinares na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lei nº 137/2016)	Programa do 1.ºCiclo do Ensino Básico (Lei nº 176/2014)
<u>Áreas de Conteúdo</u>	<u>Disciplinas</u>
Área de Formação Pessoal e Social	Formação Pessoal e Social
➤ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	➤ Português
➤ Domínio da Matemática	➤ Matemática
	➤ Inglês
➤ Área do Conhecimento do Mundo	➤ Estudo do Meio
Área de Expressão e Comunicação	Expressões
➤ Domínio da Educação Física	➤ Físico Motoras
➤ Domínio da Educação Artística	➤ Artísticas
• Artes Visuais	• Artes Visuais
• Jogo dramática/Teatro	• Expressão Dramática/Teatro
• Música	• Música
• Dança	• Dança

Portanto após esta breve observação sobre o que se trabalha em ambos os níveis educativos, com base em Marchão (2002), analiso que:

➤ No que respeita à Formação Pessoal e Social, concluo que a designação de ambas as áreas transversais é igual, assim como os objetivos são idênticos, permitindo às crianças “a transversalidade em todas as componentes curriculares, despertando (...) atitudes e valores que implicam a sua inserção na sociedade, como cidadãos autónomos, livres e solitários”, segundo Bento (1999, p.35). De acordo com Portugal (2008), “as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico”;

➤ No que respeita à área da Linguagem Oral, é um “instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando” (OCEPE, 2016, p.6) e no que respeita à Abordagem à Escrita não se pretende que a criança saiba ler, mas sim proporcionar momentos que estas contactem com o código escrito “em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (OCEPE, 2016, P. 66), por exemplo através de jogos didáticos. Deste modo, pretende-se facilitar à criança que transita para o 1.º CEB conhecimentos prévios na disciplina de português;

➤ No que respeita à área da Matemática, tal e qual como acontece no português, as áreas complementam-se em torno da continuidade de conhecimentos que permitem o crescimento e afunilamento para o sucesso no 1.º CEB. Ainda de acordo com as OCEPE (2016) momentos no jardim de infância concebidos à matemática através de jogos e outro tipo de atividades, tendo em conta as características das crianças, permite que estas estruturam o pensamento, reconheçam no dia a dia a sua importância, construam conceitos matemáticos e estabeleçam relações, que futuramente no próximo nível educativo serão afunilados;

➤ A área disciplinar de Inglês foi a última alteração do Programa do 1.º Ciclo, sendo de carácter obrigatório aos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Nas OCEPE, o ensino de Inglês não é uma área de conteúdo, mas está presente nas AAAF;

➤ Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, que dá lugar ao Estudo do Meio no 1.ºCEB, estão inteiramente relacionadas, permitindo às crianças uma melhor compreensão do mundo que as rodeia. Na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, no art.º 10, alínea f), da Lei nº 5/97, dever-se-á “despertar a curiosidade e o pensamento crítico”, semelhante à Lei de Bases do Sistema Educativo no art.º 7, da alínea I), da Lei nº 46/86, que promulga “fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos”;

➤ Por último, no que respeita à área das Expressões, não existe divergência entre os níveis educativos, sendo que se trata de um processo de sequencialidade, na qual a autora refere que não há diversidade de conteúdos e objetivos, nos dois níveis educativos.

Após a análise dos documentos orientadores de ambos os níveis educativos, é possível observar os mecanismos de articulação entre os dois níveis, não esquecendo o papel principal do/as docentes e educadore/as como agentes principais da atuação. Segundo as OCEPE (2016, p. 13) cabe ao “educador encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança”. E cabe ao/à professor/a valorizar os conhecimentos e todas as experiências que as crianças trazem do jardim de infância, “para isso é necessário que os professores dos diferentes níveis trabalhem e pensem em conjunto, o planeamento a longo prazo” (Nabuco, 1992, p.87).

Contudo, a educação pré-escolar e a educação básica, além de se caracterizarem por serem uma sequência de conteúdos, também se caracterizam por alguns pressupostos

que as diferenciam. Enquanto a educação pré-escolar é facultativa até aos quatro anos de idade, de acordo com a alteração da Lei nº85/2009, a educação básica é de caráter obrigatório em idade escolar, daí as OCEPE serem, apenas e somente, um documento orientador que serve para auxiliar o/as educadore/as. Já a educação básica possui o Programa do 1.º CEB, que é um documento formal, constituído por objetivos, aprendizagens essenciais⁸, valores e avaliação que os alunos têm que atingir. De acordo com Alves (2017, p.10), “a escola tem de construir uma prática curricular atenta e flexível (...), tem de planear, monitorizar, avaliar, melhorar de forma continuada e consistente as aprendizagens dos seus alunos.”

Em 2018 com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, as escolas e o/as professore/as passam a adaptar “atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação das suas crianças na gestão do quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018, p.7), de forma a que as crianças sejam ativas no seu processo de aprendizagem (Lima, 2017). Esta forma de pensar vai ao encontro do jardim de infância, uma vez que neste nível educativo as crianças são os principais agentes do seu processo educativo, uma vez que é esperado que “a criança tome consciência de si como aprendiz, desenvolva a curiosidade e o desejo de aprender” (OCEPE, 2016, P. 16).

O/A professor/a passa a ser visto/a como mediador da aprendizagem ou facilitador, segundo Cosme (2018), aproximando-se do papel do/a educador/a, que é visto como facilitador, atento e cuidador (OCEPE, 2016). De acordo com Alonso (2008, p.334) “aprender é sobretudo obter os instrumentos para aprender a aprender e para aprender a pensar sobre o que se aprende – estratégias cognitivas e metacognitivas. Esta conceção atribui aos profissionais um papel ativo de mediadores críticos e reflexivos”.

A avaliação na educação pré-escolar é formativa, pois o/a educador/a “recolhe elementos para avaliar e refletir, numa base semanal ou mensal” (OCEPE, 2016, p. 18), “baseada num processo contínuo de análise, que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (M.E, 2007). Já na educação básica a avaliação é formativa e sumativa, é a “tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (M.E., 2006), promovendo “um trabalho dentro da sala de aula mais plural, diverso e culturalmente significativo” (Cosme, 2018, p. 90). Apesar do tipo de avaliação sofrer alguns parâmetros diferentes, atualmente, as crianças de ambos os níveis educativos, participam autonomamente no seu processo de avaliação, como forma de serem os principais agentes do seu processo de formação.

⁸ Documento de apoio às decisões dos professores que visa favorecer a autonomia do processo em questão e potenciar a flexibilização das mesmas”, contribuindo desta maneira para o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Cosme, 2018, p.19).

Outro fator que une os dois níveis educativos é o facto, de no 1.ºCEB, de acordo com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, propor-se o trabalho em grupo, organizando as mesas da sala de aula por grupos, tal como observamos a organização das mesas na sala do jardim de infância. A finalidade da cooperação é algo potencializador para desenvolver pessoalmente e socialmente as crianças, como também as suas aprendizagens realizadas (Cosme, 2018). É também, mais uma vez, um elo de ligação entre os dois níveis educativos, o facto de as crianças do 1.º CEB, em algumas escolas, terem a possibilidade das temáticas lecionadas irem ao encontro dos seus interesses e capacidades de cada um. Este processo identifica-se com o jardim de infância, pois as crianças escolhem as atividades, de acordo com os seus interesses e preferências.

Com base em Aniceto (2010, p.81), as diversas expressões utilizadas como “autonomia e flexibilização curricular”, “continuidade educativa” e “sequência”, visam “facilitar o processo de mudança e adaptação das crianças à nova realidade educativa: flexibilizar as respostas, completar e aprofundar um processo educativo que, embora sequencial (...) se quer realizado ao longo da vida.” De um modo geral, este processo resume-se e denomina-se por “articulação”.

1.3. Articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB

De acordo com Alves e Roldão (2018, p.71) é necessário que as crianças estabeleçam aprendizagens significativas, de forma que, à entrada do 1º CEB tenham alguns conhecimentos prévios das experiências vividas na fase anterior. Assim, cabe ao/às docentes trabalharem articuladamente, pois “a aprendizagem é um processo que envolve a interação da nova informação abordada com a estrutura cognitiva do aluno”. Segundo Serra (2004, p.78) “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.ºCEB, mais se enriquece o mundo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças”.

As práticas docentes estão inteiramente responsáveis e relacionadas com a promoção da articulação curricular, com vista a facultar a transição de ciclos das crianças. Cruz (2012, p. 40), defende a afirmação anterior reforçando que “é importante que educadores e professores estabeleçam contactos, que planifiquem atividades conjuntas onde participem as crianças de ambos os níveis com o intuito de facilitar o processo de transição”. A articulação curricular também poderá ocorrer sem a presença de alunos, portanto, neste caso, falaremos de reuniões entre professore/as e educadore/as sobre atividades a planear, discussão sobre o processo da criança que transita para o 1.º CEB (Serra, 2004, pp. 19-20).

Os tópicos abaixo referem-se a **estratégias**, com vista a favorecer a articulação entre os dois níveis educativos, baseados nos pressupostos elaborados pelo Ministério da Educação (2007):

- Criar espaços e tempos de reunião para partilha, discussão e planificação conjunta entre educadore/as e professore/as;
- Desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo;
- Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância;
- Ser educador/a e professor/a reflexivos da própria prática e terem uma mentalidade aberta;
- Ter capacidade de flexibilizar as diferentes áreas de conteúdo ou disciplinas dos dois níveis educativos.

Vasconcelos (2002), aconselha os profissionais de educação a não terem tendência para se isolarem, mas sim trabalharem em grupo e a saírem do seu nível de conforto. Nabuco e Lobo (1997, p.36) concluem que o/as professore/as e educadore/as deverão conhecer e contactar com o trabalho de ambos, formulando “estratégias de colaboração em projetos”. Além de ser útil, conhecerem os comportamentos e objetivos que são exigidos nos dois níveis. Em grupo o/as docentes e educadore/as poderão ultrapassar fronteiras e desafiarem-se a si próprios a trabalharem de forma articulada e eficaz. Ao/Às professore/as e educadore/as pretende-se que não só colaborem, como também encarem “a aprendizagem das crianças numa perspetiva ecológica, em que as experiências anteriores permitem significados e necessariamente experiências futuras mais conscientes e concretas” (Marchão, 2002, p. 37), promovendo práticas de articulação facilitadoras, em prol de uma transição segura e positiva.

Em 2008, o Decreto Lei nº 75, relativo à autonomia das escolas, estabelece no art.º 6 (alínea a)) os Agrupamentos Verticais de escolas, que visam “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino”. Daqui resultam os Centros Escolares constituídos pela valência do jardim de infância e do 1.ºCEB, facilitando a comunicação entre os educadores e professores, devido à proximidade geográfica – articulação efetiva. Desta forma, os profissionais poderão ir além do Plano Anual de Atividades e realizarem por vontade própria projetos comuns, proporcionando às crianças não só, momentos de aprendizagens, como também de socialização.

Tal como Alves e Roldão (2018, p.16), referem que a articulação “exige intencionalidade, coerência, sequencialidade, sentido integrador (...), sobretudo, no terreno da ação concreta e estratégica dos projetos educativos e das equipas docentes”. De acordo com o art.º 9, alínea a), da Lei nº75/2008, define projeto educativo como “os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe a cumprir a sua função educativa”, sendo este um instrumento de autonomia, com a finalidade de promover a articulação entre os diferentes níveis educativos. É através dos “diferentes Projetos Curriculares de Grupo/Turma devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da ação

educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo” (M.E., 2007).

Os projetos são potencializadores do trabalho articulado porque possibilitam “uma atitude de descoberta e resolução de problemas assente numa organização do espaço e tempo, que permite uma maior flexibilização e a oportunidade de haver um trabalho interdisciplinar e de grupo” (Bravo, 2010, p.36). Flexibilizar o currículo exige que os profissionais de educação vão além deste, de modo a possibilitar a mudança.

Em suma, espera-se que o/as educadore/as de infância e professore/as do 1.º CEB adotem atitudes proactivas na procura desta continuidade educativa, criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas. A planificação conjunta contribui para o sucesso educativo, pois envolve “estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais”. (M.E., 2007)

Para finalizar este tópico, de acordo com um estudo realizado por Zorzan e Vieira, (2018), saliento três passos importantes para a promoção de uma articulação curricular positiva:

- **Avaliar** os processos de trabalho a privilegiar, para que se articulem os modos de ensino e se melhorem as aprendizagens das crianças;
- **Planear** atividades promotoras da articulação entre os níveis educativos;
- **Refletir** sobre o impacto dos processos de trabalho desenvolvidos, nomeadamente se estes atingiram ou não a finalidade pretendida.

Tal como Bravo (2010, p.43) reforça que “é necessário que o professor/educador se assumam participantes de uma escola, na qual eles têm voz ativa nos processos de organização, no plano de estudos, nas decisões internas de funcionamento, na construção de parcerias significativas que promova intercâmbios com a comunidade”.

1.4. Potencialidades e fatores inibidores no processo de articulação

O trabalho articulado apresenta inúmeras vantagens, não só para as crianças, como também para o/as docentes. Para as crianças é essencial a articulação curricular, no sentido de uma continuidade que permite a “conexão de temas e tópicos dentro da mesma matéria ao longo dos períodos limitados ou ciclos prolongados de tempo, e a progressão gradual de experiências e exigências das aprendizagens” (Zorzan & Vieira, 2018, p.72). Para Sacristan (*idem*), citado pelas mesmas autoras anteriores, a articulação permite aos alunos “uma construção ordenada de aprendizagem, em que os antigos elementos ligam-se aos seguintes numa sequência gradual”.

Para o/as docentes, de maneira a fomentar o trabalho articulado é necessário que haja um trabalho colaborativo, que possibilite pensar em conjunto, tal como Roldão (2007,

p.28) evidencia, permite “alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”. Para o/as docentes, de acordo com Aniceto (2010, p.76), “é fundamental a existência de uma boa articulação entre os diferentes sistemas, o que pressupõe a existência de processos de trabalho conjunto, passagem e partilha de informação, assim como relações de poder facilitadoras da articulação”.

Segundo Machado e Formosinho (2018), são várias as razões vantajosas e potencializadoras do trabalho colaborativo entre docentes, proporcionando:

- **Benefícios intelectuais e profissionais**, uma vez que discutem e partilham ideias e experiências das suas práticas educativas;
- **Combate à superação da insegurança individual**, através da partilha de problemas e dificuldades;
- **Aumento dos níveis de autoeficácia e melhoria dos métodos de ensino**;
- **Maior poder de decisão e controlo do trabalho** através das equipas educativas.

Segundo Fullan & Hargreaves (2001), citado por Machado e Formosinho (2018, p.59) “o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos”. Através da constituição de Agrupamentos verticais de escolas é possível facilitar (ou não) a articulação entre o/as docentes, proporcionando momentos de comunicação e partilha.

Contudo apesar das potencialidades referidas, é necessário que o/as educadore/as e professore/as tenham força de vontade e mentes abertas para possibilitar a mudança. Caso contrário, segundo Mesquita (2014), poderá haver uma certa desarticulação, que segundo Alarcão (2009), é provocado pela falta de interesse dos docentes. Enquanto a não articulação é provocada por aspetos burocráticos ou distância geográfica entre as escolas e respetivos jardins de infância.

Além disso, para promover o trabalho colaborativo, não só interessa a força de vontade do/as docentes, como também o incentivo do diretor do agrupamento. Pois é ele que dita as regras, por isso é necessário “que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária.” (Roldão, 2007, p.29). Apesar dos agrupamentos terem em conta um projeto em comum para os dois níveis educativos “não se apresenta como condição suficiente para minimizar os problemas de comunicação e articulação” (Cruz, 2012, p. 41).

2. Objetivos e metodologias do estudo realizado

2.1. Objetivos do estudo

Ao longo da licenciatura realizei um estágio em educação pré-escolar e outro estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e não observei quaisquer interligações entre as duas

valências. No primeiro estágio, existia 1º ciclo na instituição, no entanto não havia comunicação entre o educador e o professor sobre a aprendizagem das crianças. Cada um trabalhava para o seu lado, ocultando novos horizontes. Assim como, no segundo estágio que realizei, numa turma do 1º ano do Ensino Básico, as crianças provinham de diversas instituições à exceção de uma que nunca tinha frequentado o pré-escolar e o/a professor/a apenas tinha conhecimento sobre as crianças através da ficha individual do aluno. De tal modo que, na etapa seguinte, no mestrado, voltei a olhar e interrogar o/as professor/as e educadore/as como se relacionam com os dois níveis educativos, isto é, como estabelecem ligação e comunicação, de maneira a que o percurso da criança seja coerente e seguro.

Desta maneira, surge a minha preocupação sobre o interconhecimento que o/as profissionais do pré-escolar sabem sobre as orientações curriculares do 1º CEB, assim como, qual o interconhecimento que os docentes do 1º CEB sabem sobre as orientações curriculares do ensino do pré-escolar. Deste modo, é importante a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, de modo a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento (Alarcão, 2008), além da importância para promover segurança e estabilidade às necessidades das crianças.

Por este motivo, o tema escolhido do trabalho intitula-se de “Articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB – práticas para o sucesso educativo”. Com base neste tema, formulei as seguintes questões orientadoras do trabalho:

- Como é que o/as educadore/as e professore/as partilham a informação/trabalho realizado?
- Como comunicam as aprendizagens das crianças?
- O que conhecem o/as educadore/as de infância sobre o programa/trabalho do 1.º CEB?
- O que conhecem o/as professore/as do 1.º CEB sobre as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar/trabalho?

Para dar resposta às questões orientadoras, tendo em conta o ponto de vista do/as docentes e das crianças, pretendo identificar:

- o conhecimento que o/as educadore/as de infância têm sobre o trabalho/programa do 1.º CEB;
- o conhecimento que o/as professore/as do 1.º CEB têm sobre o trabalho/Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar;
- o que fazem o/as docentes para promover a articulação;
- potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação entre os dois níveis educativos;
- as principais diferenças entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB, na perspetiva das crianças.

2.2. Opções metodológicas

O exercício investigativo realizado foi de natureza qualitativa, que segundo Fernandes (1991, p.63) “é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o “que está por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções”. Uma vez que se trata de uma investigação qualitativa, o investigador é o responsável pela recolha de dados. Segundo Bogdan & Bikle (1994) o objetivo deste estudo não se baseia no juízo de valor pelo que os docentes respondem, mas sim determinar a forma como os docentes julgam as questões do estudo. Além disso, é importante saber a importância que os intervenientes do estudo dão ao caso, permitindo-me analisar e refletir sobre a problemática. Os mesmos autores afirmam que “esta abordagem oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tomarem-se mais auto conscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes (...).” (Bogdan & Bikle, 1994, p.287)

Através do contacto com o/as professore/as e educadore/as consigo alargar os meus conhecimentos sobre o tema, assim como chegar a conclusões. Além disso permite-me observar de perto as atitudes e comportamentos que os levam a não comunicarem entre si, bem como o contrário, as facilidades que têm entre si de proporcionarem às crianças aprendizagens articuladas entre os dois níveis educativos. O objetivo das entrevistas “é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos (...) que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto” (Bardin, 1977, p.69).

De acordo com Guba e Wolf (1978) citado por Bogdan & Bikle (1994, p.17), “este tipo de investigação também pode ser “(...) frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (...). Através da formulação de uma entrevista recolhi os dados para perceber o modo como é realizada (ou não) a articulação curricular entre os dois níveis educativos. Segundo Haguette (1997, p.86) a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Conforme Quivy & Campenhoutd (1992), as entrevistas têm como principal função demonstrar determinados aspetos da realidade, completando a informação teórica. Este autor defende que a entrevista deverá decorrer de uma forma flexível e aberta, de maneira a que o investigador não faça perguntas desnecessárias ou demasiado complexas. Nesta sequência, para dar início à investigação recorri a entrevistas semiestruturadas que combinam entre perguntas abertas e fechadas. A vantagem da entrevista semiestruturada é, de facto, a possibilidade de ter uma conversa informal com o sujeito, permitindo-o fazer observações, além das questões. Este tipo de instrumento caracteriza-se por um guião

devidamente preparado que serve como um guião orientador do desenvolvimento da entrevista e, por consequente do tema.

Desta maneira, construí dois guiões orientadores, os quais se diferenciam devido aos participantes do estudo: um guião para educadore/as e professore/as, organizado por sete blocos; e um guião orientador organizado por três blocos, para crianças que frequentam o jardim de infância e que frequentam o 1.º CEB. O guião orientador às entrevistas do/as docentes encontra-se no anexo XXII, enquanto o guião destinado ao/às discentes encontra-se no anexo XXIII.

Os blocos que dizem respeito à entrevista do/as educadore/as e dos professore/as são formulados por questões iguais, dependendo do contexto de cada participante. Os blocos que dizem respeito aos adultos são:

- Bloco A - Legitimação da entrevista;
- Bloco B – Dados e caracterização do entrevistado;
- Bloco C - Conhecimento do trabalho realizado no jardim de infância/ escola;
- Bloco D - Articulação curricular entre jardim de infância e escola;
- Bloco E - Aspectos positivos e negativos;
- Bloco F – Dificuldades sentidas;
- Bloco G - Encerramento da entrevista e agradecimento pela colaboração.

Os blocos que dizem respeito às crianças e alunos são:

- Bloco A – Legitimação da entrevista;
- Bloco B – Conhecimento do trabalho realizado no jardim de infância/escola;
- Bloco C – Articulação curricular entre jardim de infância e escola.

O guião dos docentes foi testado com um/a educador/a de infância e um/a professor/a do 1.º CEB, assim como o guião das crianças foi testado com uma criança que frequentava o jardim de infância e outra que frequentava o 1.º CEB. Tendo em conta, que o guião do/as educadore/as e professore/as sofreu algumas alterações, de maneira a melhorar as questões e a transparecer o objetivo do tema do trabalho. O único bloco que sofreu alterações foi o “C”, que diz respeito ao conhecimento do trabalho dos dois níveis educativos, no qual senti a necessidade de eliminar duas questões, uma vez que já estavam a ser respondidas noutra bloco ou noutra questão que fora colocada. Além disso, inicialmente tinha um guião constituído por cinco blocos e quando fiz o teste, senti a necessidade não só de eliminar duas questões, como também acrescentar dois blocos de forma a organizar e sintetizar as questões, de acordo com o nome do bloco, surgindo: o bloco “E” e “F”. O guião referente às crianças, não tive necessidade de alterar.

Na análise de dados, transformei os blocos temáticos em categorias e, posteriormente, construí subcategorias, com base nas questões e respostas do/as

entrevistado/as. A grelha da análise de conteúdo do/as docentes encontra-se no anexo XXVI, enquanto a das crianças, encontra-se no anexo XXVII.

Antes da realização da entrevista ao/às entrevistado/as, expliquei a cada um a que se destinava, evidenciando o tema do trabalho, os objetivos e respetivas finalidades. Ainda no decorrer desta breve apresentação do estudo ao/às entrevistado/as, assumi o compromisso de manter os dados recolhidos confidenciais.

Relativamente às entrevistas realizadas ao grupo de crianças do jardim de infância e do 1.º CEB, pedi a autorização ao/às educadore/as e professore/as para a sua concretização. As entrevistas das crianças foram realizadas por dois entrevistadores – por mim e por uma colega que estagiou noutra escola.

Todas as entrevistas foram gravadas, de tal modo que as transcrevi, permitindo-me perspetivar o pensamento de cada participante, sendo este passo importante para a analisar pormenorizadamente. Assim, a fase seguinte às entrevistas e sua transcrição é a análise dos dados recolhidos.

2.3. Contextos e participantes do estudo

Para a realização deste estudo fizeram parte, um total de seis adultos e catorze crianças, pertencentes ao distrito de Santarém.

No que respeita, ao/às **três educadore/as de infância**, uma delas exercia funções numa IPPS, nomeadamente, numa sala com crianças de cinco anos, sediada no concelho de Rio Maior; as restantes educadoras exercem, atualmente, funções em instituições públicas e em salas multietárias, localizadas nas cidades de Santarém e Rio Maior.

Além do/as educadore/as de infância, também fizeram parte deste estudo **três professore/as do 1.º CEB**, as quais exercem, atualmente, funções em dois agrupamentos de escolas, no concelho de Rio Maior. Do/as três professore/as, dua/ois lecionavam em turmas constituídas por alunos do 4.º ano de escolaridade, enquanto a/o restante lecionava numa turma constituída por crianças do 2.º ano de escolaridade. No segundo quadro, apresento uma breve caracterização relativa aos dados do/as entrevistado/as, pormenorizadamente, tendo em que conta que o/as educadore/as de infância designarei pela letra “E”, enquanto o/as professore/as designarei pela letra “P” seguidos do sistema cardinal.

De modo a aprofundar o meu estudo, escutei crianças do jardim de infância e do 1.º CEB, como forma de analisar a sua perspetiva e tornar a análise mais rica. Portanto resultou um total de catorze crianças, sendo que **sete frequentavam de jardim de infância** e transitavam para o 1.ºCEB; as restantes **sete pertenciam a uma turma de 1.º ano de escolaridade**. Ambas as valências se situam em Santarém, em dois agrupamentos de escolas distintos. O terceiro quadro, diz respeito à designação do grupo de crianças, que serão representadas pela letra “C”, seguidos do sistema cardinal.

Quadro 2 - Caracterização dos dados do/as Educadore/as de Infância e Professore/as do 1.º CEB.

Código de identificação	Idade	Habilitações Académicas	Anos de serviço	Valência a exercer
E1	36 anos	Mestrado	15 anos	Jardim de infância (cinco anos)
E2	60 anos	Mestrado	39 anos	Jardim de infância (3-6 anos)
E3	52 anos	Licenciatura	27 anos	Jardim de infância (3-6 anos)
P1	46 anos	Licenciatura	23 anos	1.º Ciclo do Ensino Básico (2º ano)
P2	40 anos	Licenciatura	18 anos	1.º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)
P3	47 anos	Licenciatura	24 anos	1.º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)

Quadro 3 – Caracterização dos dados das crianças.

Código de identificação	Idade	Género	Valência a frequentar
C1	6	Masculino	Pré-escolar
C2	6	Feminino	Pré-escolar
C3	6	Feminino	Pré-escolar
C4	5	Feminino	Pré-escolar
C5	5	Feminino	Pré-escolar
C6	5	Feminino	Pré-escolar
C7	5	Feminino	Pré-escolar
C8	6	Masculino	1.ºCEB – 1º ano
C9	6	Masculino	1.ºCEB – 1º ano
C10	6	Masculino	1.ºCEB – 1º ano
C11	6	Masculino	1.ºCEB – 1º ano
C12	6	Feminino	1.ºCEB – 1º ano
C13	6	Feminino	1.ºCEB – 1º ano
C14	6	Feminino	1.ºCEB – 1º ano

3. Análise dos dados recolhidos

Neste tópico pretendo transmitir a análise dos dados recolhidos, de uma forma organizada. Através das informações que os entrevistados me forneceram, sempre que possível, pretendo fundamentar com alguma teoria bibliográfica de maneira a sustentar e validar tais afirmações. Deste modo, consigo visualizar e refletir, de uma forma global, a junção da teoria com as práticas educativas.

Num primeiro momento analiso as respostas do/as educadore/as e professore/as do 1.º CEB e, posteriormente, analiso as respostas dadas pelas crianças do jardim de infância e da escola do 1.º CEB.

3.1. O ponto de vista do/as Educadore/as e Professore/as do 1º CEB

Quadro 4 - Categorias e subcategorias da análise das entrevistas do/as Educadore/as de Infância e Professore/as do 1.ºCEB.

Categorias	Subcategorias
Conhecimento do trabalho realizado no jardim de infância e na escola do 1.º CEB	O que sabem as educadoras
	O que sabem os professores
Articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB	Perceções dos docentes sobre o trabalho articulado
	Exemplos da realização do trabalho articulado
	Trabalho em Agrupamentos de Escolas Verticais
Aspetos positivos e negativos do trabalho articulado	Aspetos positivos
	Aspetos negativos
Dificuldades sentidas	Dificuldades em articular
	Formas de ultrapassar as dificuldades

Nota: Os blocos formulados na entrevista dividiram-se em categorias, e por sua vez, estas subdividiram-se em subcategorias.

No que respeita à primeira questão, relativa ao que o/as professore/as conhecem sobre o trabalho e programa do jardim de infância e o que o/as educadore/as conhecem sobre o trabalho e programa do 1.º CEB, ambos os profissionais conhecem de um modo geral. De acordo com os autores citados, Nabuco e Lobo (1997), defendem que para a promoção da continuidade educativa é necessário que educadores e professores conheçam o trabalho e programa de ambos os níveis educativos.

Portanto, do ponto de vista do/as educadore/as de infância, conhecem, de um modo geral, o que se trabalha na fase seguinte. **“De um modo geral, sei o que são os Programas do 1º CEB (..)”, “(...) não sei pormenorizadamente o que é que eles dão no 1º ano, o que dão no 2º entre outros, mas sei de um modo global. Vou estando atenta ao que eles vão crescendo e aprendendo. Nesta situação também é fácil porque a escola é ao lado do Jardim de Infância” (E1).** A E1, estabelece uma relação social e relacional com as crianças transmitindo segurança, assim como contacta diretamente com o que o/as professore/as vão trabalhando com as crianças, embora trate-se de uma articulação curricular espontânea, de acordo com Serra (2004). **“(...) Ao longo dos 4 anos do 1º ciclo é função de cada professor desenvolver as capacidades que cada aluno tem: quer sejam na área do português, matemática e raciocínio lógico, ciências e descobertas, como também nas artes, criatividade e relacionamento interpessoal”**

(E3). Tal como é função do/a educador/a desenvolver as capacidades que cada criança apresenta e demonstra gosto e prazer. **“A ideia e a noção que tenho, (...) é que eles tem estado a tentar mudar um bocadinho a forma como se ensina” (E2)**, e de certa forma, realçar a aproximação das metodologias ativas de trabalho do jardim de infância, às da escola do 1.º CEB, optando-se pelo trabalho de projeto, que segundo Cosme (2018), permite despertar a curiosidade e o interesse das crianças em procurar respostas sobre o mundo que as rodeia.

Por outro lado, o/as professore/as entrevistado/as revelaram que parte do/a educador/a promover a articulação curricular, tal como as OCEPE (2016) evidenciam, respondendo que **“Os educadores e professores do 1º Ciclo trabalham em articulação, principalmente, no pré-escolar uma vez que os educadores preparam as suas crianças para a entrada para o primeiro ano” (P2)**. Segundo Nabuco e Lobo (1997), o/as educadore/as deverão transmitir ao/às professore/as as aprendizagens e os comportamentos das crianças, antes destas ingressarem no 1.º CEB. Por esse motivo, desconhecem ainda menos o que se trabalha no pré-escolar, **“Do que se passa atualmente não tenho realmente um feedback, uma vez que aqui na escola não temos reuniões com educadoras, nem qualquer articulação” (P1)**. Neste caso observa-se a não articulação curricular, de acordo com Serra (2004), na qual este tipo de articulação surge sempre, quando não há qualquer contacto físico entre as valências. Quando a articulação é fruto da proximidade geográfica do jardim de infância e da escola, resulta uma articulação curricular passiva, segundo Serra (2004), **“Não estou a par das Orientações Curriculares dirigidas ao Pré-escolar, no seu geral, contudo conheço alguns temas a serem trabalhados com alunos do Jardim de infância (...)” (P3)**.

Quanto à segunda questão, esta centra-se nas perceções que o/as docentes têm sobre o trabalho articulado. Neste âmbito, todo/as o/as educadore/as reconheceram que é essencial o trabalho articulado, mas ainda existe um longo caminho a percorrer para que haja ambiguidade entre os dois níveis de ensino: **“O que eu acho é que no 1º ciclo deveria haver uma organização mais semelhante à do Jardim de Infância. (...) O 1º ciclo está subjugado a datas, a fichas em conjunto com as outras escolas, provas, um sistema de avaliação e às vezes aquele trabalho que os meninos levam do Jardim de Infância: trabalhar em grupo, escolher as atividades, fazerem projetos. (...) Isto é um dos grandes entraves. Agora a bagagem que eles levam do Jardim fica com eles e têm maior flexibilidade para poderem encarar as várias metodologias que se vão confrontando ao longo da vida.” (E1)**

De facto, o/as educadore/as valorizaram o seu trabalho e concordaram que nunca será um trabalho em vão, porque fará sempre parte do percurso de vida das crianças: **“(…) Este processo de que se vive no jardim de infância vai facilitar depois no processo desenvolvido no 1º CEB” (E2)**. De acordo com Vasconcelos (2002) e com base nos

estudos vygotskyanos, as crianças vão evoluindo no seu desenvolvimento em todos os níveis no decorrer do tempo e, portanto, a conexão entre os diversos contextos educativos por onde a criança passará são progressivos e contínuos. Deste modo, a/o E3 reforça que **“(...) desde sempre valorizei e promovi a articulação com o 1º ciclo (...).” (E3)**

Relativamente às perceções do/as professor/as, quando questionado/as, revelaram que o/a educador/a é fundamental neste processo, até porque sem continuidade não há uma aprendizagem aprofundada, nem uma evolução ao longo da vida da criança, tal como Vasconcelos (2002) afirma. **“(...) De certa forma existe uma continuidade do trabalho realizado pelo educador. No entanto, é de salientar que o Jardim de Infância não é obrigatório, logo, ainda existem algumas crianças que chegam ao primeiro ano sem preparação.” (P2)** A par disto, a P1, sente que quando as crianças chegam à escola, revelam diversificação umas das outras porque depende da forma como cada educador/a trabalhou com cada uma (...) **“É essencial o trabalho realizado a nível da segmentação oral (...). A nível da matemática o trabalho realizado (ou que se devia desenvolver) (...), são essenciais para o sucesso na aprendizagem no 1º ano de escolaridade e consequentemente na vida académica e mesmo profissional do indivíduo.” (P1)** Existe também a não articulação entre o/as profissionais de ensino, daí haver a necessidade de existirem documentos oficiais que tenham em conta a articulação curricular, para promover e incentivar a articulação e não se escute este tipo de exemplos: **“(...) na realidade, este processo de articulação não é oficial, nem prioritário.” (P3)**

De forma a implementar a articulação entre os dois níveis de ensino, quando questionei o/as educadore/as sobre os exemplos do trabalho articulado, aferi que tinham interesse e vontade de fazer mais e, que realmente, este processo ajudava a criança a integrar-se na próxima fase. **“(...) Procuramos definir um conjunto de atividades variadas que nos permitem encontros ao longo do ano.” (E1)** Desta forma autores como Vasconcelos (2002), Serra (2004), Silva, *et all* (2016) e Ministério da Educação (2007), defendem que deveria existir espaços e momentos de partilha entre o/as profissionais de educação para discutirem e planificarem em conjunto atividades. **“(...) todas as saídas que fazemos, são em geral, todas em conjunto e isso permite, não só eu planificar com as professoras, como o contacto entre os alunos e a troca de coisas que acontecem depois dessas atividades (por exemplo, exposições).” (E1)** Algumas práticas educativas delineadas pelos jardins de infância e escolas do 1.º CEB passam pelo PAA, que, segundo Serra (2004), são todas as atividades desenvolvidas para articular a educação pré-escolar e a escola do 1.ºCEB. **“(...) Por exemplo, nós temos sempre atividades que passam por alguns dias, às vezes são especiais, como por exemplo o dia da Alimentação Saudável, dia do Halloween, dia dos Santos, o dia da Espiga, a época de Natal, e outras festas (...).” (E1); “(...) através da realização de atividades em conjunto e na comemoração das festividades e datas importantes.” (E3). “(...) em termos de haver**

assim muitas atividades com as escolas do 1º CEB, nós não temos. (...) Depois o que nós fazemos, é proporcionar às crianças as visitas às escolas do 1º ciclo, para terem um bocadinho a noção. (...)” (E2)

O/A E3 referiu que através do PPIP*⁹ desenvolveu um projeto de articulação: **“Ao longo dos dois últimos anos, elaborei e desenvolvi, em conjunto com educadores de infância e professores, o projeto “Crescer com Valores”. Neste grandioso projeto de articulação, são planificadas e desenvolvidas atividades que promovem a articulação curricular vertical entre os dois níveis de ensino, contribuindo para um aumento do sucesso educativo das nossas crianças.” (E3)** Este tipo de projetos, de acordo com Lima (2017), tornam as crianças ativas do seu saber, das suas descobertas e detentoras das suas aprendizagens, revelando maior significado de conhecimentos adquiridos.

Além das atividades planificadas em conjunto e dos projetos, existem momentos informais que promovem segurança e estabilidade às crianças que transitam para um novo ciclo, aumentando as relações e promovendo a socialização: **“Depois existe uma parte informal, os meninos do Jardim adoram ir ao recreio do 1º ciclo, e os do 1º ciclo adoram vir aqui. Fazemos recados, ou pedimos para os meninos irem pedir coisas.” (E1).** Relativamente ao trabalho articulado da E1, que pertence a uma IPSS*¹⁰, constituída por creche e jardim de infância, transmite informação ao/à professor/a sobre a criança e promove momentos de visita às escolas do 1.º CEB **“ (...) Normalmente, conversamos com a coordenadora e passamos a informação a que nível estão as crianças, o que é mais importante e o que há de destacar na criança (...). Fazemos esse feedback, oralmente, para além da avaliação que fazemos e dizemos sempre aos pais, que podem e devem mostrar ao professor para ele ter uma noção do ponto de partida da criança. Mostramo-nos sempre disponíveis e abertos ao professor se precisar e necessitar de alguma informação. (...) Todas as áreas que se trabalham no 1º CEB, nós trabalhamos aqui no pré-escolar, mas o nosso objetivo não é prepará-los para quando chegarem à escola saberem ler e escrever. Isso é o que vão fazer na escola. O que nós lhe estamos a dar são as ferramentas.” (E2)** Tal como Serra (2004) evidencia, de acordo com a citação de Dinello, apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico caminharem lado a lado é necessário que o/as profissionais tenham em conta, que a educação pré-escolar promove momentos sociais, relacionais e sobretudo de desenvolvimento de competências pessoais; já o ensino não esquece as competências trabalhadas anteriormente, até porque dá continuidade mas é um sistema, literalmente organizado, com a transmissão de conhecimentos essenciais.

⁹ PPIP – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, projeto com a duração de dois anos letivos (2017/18-2018/19) que pretende combater o insucesso escolar.

¹⁰ IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Relativamente aos exemplos que o/as professore/as utilizam, de forma a promover a articulação, variam muito, desde a não articulação: **“Na escola básica não fazemos articulação. Nos centros escolares a realidade é diferente e permite articulação na consecução do Plano Anual de Atividades, que é desenvolvido a nível do estabelecimento.”** (P1); à articulação curricular reservada: **“Ao longo do ano letivo essa articulação é realizada com atividades em conjunto como Assembleias de escola, datas comemorativas e no início de cada ano letivo, para haver uma articulação entre educadores e professores do 1º ano.”** (P2); até uma articulação curricular passiva: **“Sempre que me encontro colocada em escolas que tenham jardim de infância e 1º ciclo, são articuladas atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) em conjunto.”** (P3)

O trabalho em Agrupamentos Verticais facilita, do ponto de vista do/as educadore/as, o trabalho de articulação entre o/as docentes dos dois níveis educativos, porque partilham o mesmo espaço físico, implicando que trabalhem em conjunto e contactem fisicamente: **“No meu caso concreto não dificulta (...)”**. (E1); **“Na minha opinião facilita, e de que maneira! (...) Penso que os dois níveis estão a criar pontos e formas de ver a educação mais semelhantes. Esta questão de flexibilizar os currículos, de dar tempo à criança para fazer as suas aprendizagens, torná-la responsável pelo seu processo de aprendizagem, que nós aqui na escola estamos a implementar (...) vai muito ao encontro desta forma de pensar no jardim.”** (E2); **“Sim, facilita. A escola precisa de articular ativamente o currículo entre os vários níveis de ensino, nomeadamente entre o pré-escolar e o 1º ciclo”**. (E3) De acordo com o Decreto-Lei nº75 (art.º 6), a constituição dos Agrupamentos Verticais permite às crianças a sequência de um percurso contínuo, articulado e seguro.

O/As professore/as quando questionado/as, também afirmam que facilita, sobretudo pelo facto de haver proximidade: **“No que diz respeito à organização e modelo de gestão, facilitam o processo de articulação com encontros e reuniões.”** (P2); **“Reconheço que o modelo de organização e gestão das escolas pretende facilitar este processo de articulação (...)”** (P3) Por outro lado, o/a P1, que exerce funções numa escola-sede, por não haver jardim de infância no mesmo espaço, não existe articulação. No entanto exemplificou que em anos anteriores a este **“(...) eram realizadas reuniões de articulação entre ciclos, (JI/ 1º Ciclo; 1º Ciclo/ 2º Ciclo) em que se aferia as áreas/conteúdos que estavam a ser bem desenvolvidas e as áreas que necessitavam ser mais trabalhadas de forma a colmatar défices identificados pelos profissionais no início de cada ciclo.”** (P1)

A próxima questão relaciona-se com os aspetos positivos e negativos do trabalho articulado, no qual o/as educadore/as nomearam inúmeros aspetos positivos, de uma forma global: **“(...) Esta coisa da continuidade educativa entre vários contextos onde as**

crianças passam, se for conhecida por todos, se tiver alguma harmonia é melhor para o desenvolvimento das crianças.(...) se houver uma certa harmonia, uma certa sequência entre os contextos educativos, uma certa complementaridade na relação pedagógica, nas metodologias e nas aprendizagens. Isso é muito positivo, no meu entender. **Consegue-se através de um maior conhecimento entre todos: educadores e professores, o que fazem, as suas opiniões.” (E1)** De acordo com Vasconcelos (2002), a continuidade educativa começa pelos profissionais conhecerem-se uns aos outros, assim como saberem que trabalho é realizado com as crianças. **“(...) é dar segurança, (...), porque quando eles saem daqui eles vão entusiasmados, mas não sabem ao que chegam. (...) Eu gostava que houvesse mais aqui na nossa Instituição essa articulação (...).” (E1)** Neste sentido, há uma força de vontade e interesse deste/a educador/a em articular mais, no entanto considero que, o facto de se tratar de uma IPPS poderá revelar um grau de maior dificuldade, mas não impossível até porque, segundo Vasconcelos (2002) é possível inverter a situação a partir do/as educadore/as e coordenadore/as pedagógico/as. **“(...) Quando há penso que será ótima e nós vemos que quando vamos com eles fazer a visitas estavam entusiasmadíssimos. (...) Realmente é conhecerem que tipo de trabalho virá noutra etapa.” (E2); “(...) permite a cooperação e a colaboração entre docentes, não docentes, alunos, famílias e comunidade; que todos tomem decisões; que haja partilha; que o trabalho seja desenvolvido conjuntamente permitindo que todos façam progressos; a maior comunicação entre profissionais com experiências e competências diversas; e cria um ambiente favorável à mudança e à inovação.” (E3)**

Todas o/as educadore/as referiram aspetos positivos, afirmando que a articulação nunca promove aspetos negativos. **“O trabalho de articulação nunca traz aspetos negativos, quando se articula.” (E2); “O trabalho de articulação não tem aspetos negativos. (...)” (E3)** À exceção da opinião de um/a educador/a, que afirma **“(...) se há muitas ruturas, se calhar depois os miúdos tem mais dificuldade em lidar com estas coisas e arranjam as suas estratégias, que nem sempre são as mais positivas levando à indisciplina e essas coisas todas”. (E1)**

Na opinião do/as professore/as, **“(...) a articulação é sempre positiva, só assim se pode garantir a continuidade, que é benéfica para o aluno.” (P1)** **“(...) no sentido de promover a autonomia e o sucesso dos alunos, fomentar nos alunos o gosto pelo trabalho de equipa e ajuda entre pares, estimular a criatividade e reforçar atitudes de solidariedade, colaboração e civismo.” (P2)** Segundo Zorzan e Vieira (2018) a articulação permite às crianças a conexão gradual de temas e experiências das aprendizagens. Sacristan (2018) complementa afirmando que a articulação permite uma construção ordenada da aprendizagem.

Por outro lado, o/a P3 admitiu que o peso do currículo do 1.ºCEB é muito mais rigoroso do que o da educação pré-escolar, segundo Serra (2004). **“(...) o único aspeto negativo do trabalho de articulação é a falta de horas possíveis (componente não letiva) para planificar as atividades conjuntas com os educadores de infância.” (P3)** Além da falta de tempo para planificar, o/a professor/a refere que **“(..) devido ao excessivo trabalho burocrático que é exigido a um professor do 1º ciclo. (...) A articulação fica muitas vezes em segundo plano não sendo vista como prioritária por parte das direções de agrupamentos.” (P3)**. De acordo com Cruz (2012, p.41), “quando os docentes pretendem implementar qualquer tipo de proposta curricular que saia dos parâmetros considerados normais para o funcionamento da escola”, sucede a “existência de burocracia excessiva”.

Por último, no que respeita à questão, acerca das dificuldades que o/as profissionais enfrentam neste processo, em primeiro lugar, evidenciaram a aproximação das metodologias utilizadas do 1.ºCEB, no jardim de infância. Neste sentido, a educação pré-escolar, em vez de ser livre e espontânea, torna-se formal, de acordo com Serra (2004). **“(..) algumas práticas mais escolarizadas no 1º ciclo também tem vindo às vezes a contaminar os jardins de infância e dar uma formalidade que se calhar não é importante. Como por exemplo, querer antecipar algumas aprendizagens mais escolares. (...) Até questões às vezes de disciplina.” (E1)** Em segundo lugar, também sentem dificuldade quando os jardins de infância não estão próximos em termos geográficos, da escola básica: **“(...) A ideia que eu tenho é que dentro dos agrupamentos é mais fácil a articulação, mas continua sem haver a devida articulação que deveria haver.” (E2)** Embora a mudança esteja cada vez mais presente, têm que se criar condições para a sua concretização.

Ainda assim, existem bons exemplos de articulação, nos quais o/as educadore/as não sentem dificuldades porque a escola está no auge da mudança e luta pelos múltiplos desafios, de forma a promover o sucesso nas crianças, de acordo com Lopes e Chaves (2018): **“(...) a articulação está sempre presente nas nossas rotinas, não sentido qualquer dificuldade. (...) tem sido implementado o PPIP que defende e promove a articulação entre os ciclos. (E3)** O agrupamento onde o/a E3 exerce funções, formulou as suas próprias matrizes curriculares em que uma delas incentivava à articulação, daí a satisfação do/a educador/a por se sentir apoiado/a neste trabalho.

Apenas o/a P3 apontou uma dificuldade que **“(...) relaciona-se com a falta de tempo para reunir e que deveria estar prevista no horário dos educadores/professores (...)” (P3)** Como forma de ultrapassar esta dificuldade, o/a P2 reforça que deveria haver mais momentos de partilha e interação, **“(...) haver mais encontros com as instituições (...) na entrada para o primeiro ano de escolaridade.” (P2)** O/A P1 não nomeou nada,

porque, atualmente, não realiza qualquer articulação, devido à gestão e organização da escola onde exerce funções.

As práticas colaborativas, são uma forma de ultrapassar as dificuldades inerentes à articulação: “(...) **Acho que há um trabalho das duas partes a fazer porque, quer se queira, quer não acabamos por nos contaminar sempre uns aos outros (...)**” (E1) Por isso, de acordo com Machado e Formosinho (2018) o trabalho conjunto é um ponto forte que poderá aumentar o potencial profissional do/as educadore/as e docentes, além dos benefícios em comunicar, partilhar e superar. “(...) **Portanto há um trabalho nos professores do 1º ciclo em abrir e desbloquear, e também nos educadores de infância. (...) Haver um espaço de liberdade e escuta das crianças e menos um espaço de ensinar. (...) É preciso escolher no meio disto tudo, quais são as coisas que mais se adequam a cada momento, à sociedade e às crianças e à forma como eles estão a crescer.**” (E1)

3.1.2. Análise dos dados recolhidos

Após a análise de dados, de um modo geral, as respostas do/as educadore/as são convergentes entre si, no entanto algumas respostas do/as professore/as entram em díspar quando são comparadas e analisadas.

Tendo em conta o **conhecimento do trabalho realizado no jardim de infância e na escola do 1.º CEB**, quer o/as educadore/as, quer o/as professore/as sabiam, pouco aprofundado, de um modo geral, o que se trabalha com as crianças. Na perspetiva das educadoras de infância afirmaram que na escola básica, estão a mudar a forma como se ensina, tornando as coisas mais simples. O/As professore/as evidenciaram que parte do/as educadore/as de infância a promoção do trabalho articulado e que era mais fácil, quando o jardim de infância se localizava junto à escola básica. Segundo a perspetiva do/as professore/as, era função do/as educadore/as transmitir a informação sobre as crianças, assim como prepará-las para a fase seguinte.

Relativamente às **perceções do/as docentes sobre o trabalho articulado**, o/as educadore/as delinearam a articulação como uma forma de facilitar a entrada das crianças na escola, assim como um aspeto que promovia a continuidade educativa entre as valências. Um/a do/as educadore/as referiu que deveria haver uma organização da escola mais semelhante à do jardim de infância, no sentido de combater a carga pesada que as crianças passaram a ter no 1.º CEB. Já a opinião do/as professore/as em relação às crianças do 1.º ano de escolaridade, existe alguma divergência entre o/as profissionais porque sentem que as crianças não levam para a escola a bagagem que o/as educadore/as dizem que levam. Além disso, referiram que a frequência na educação pré-escolar é uma desvantagem, uma vez que não é obrigatório.

Neste sentido, a articulação não está, de todo, presente, não por culpa do/as educadore/as, mas sim talvez pelo desconhecimento do/as professore/as sobre o que é pretendido ser a educação pré-escolar. Na perspetiva do/as professore/as, sentiam que as crianças deveriam chegar à escola com a devida antecipação de conhecimentos, mas o jardim de infância não tem essa função e sim a de preparar para o ciclo seguinte, resultando dois conceitos muito diferentes e que, provavelmente fazem com que cresça esta ambiguidade antiga. Apenas um/a professor/a referiu que a continuidade educativa existe.

Relativamente, aos **exemplos do trabalho articulado**, de acordo com as respostas do/as educadore/as e professore/as, trabalhavam de maneira a promover a articulação entre os dois níveis, sempre que se reuniam condições favoráveis a tal. Portanto, todo/as o/as educadore/as enumeraram diversos exemplos, tais como o PAA - por exemplo atividades que incidiam com as datas festivas, como o dia de Todos os Santos, o Natal, o Halloween e restantes dias celebrativos como o dia da Espiga, o dia da Alimentação Saudável, entre outras. Depois referiram que existe uma parte informal, espontânea e de livre vontade por parte das crianças que, pelo facto, do jardim se localizar ao lado da escola, tinham a possibilidade de frequentar ambos os recreios das duas valências. Por vezes as crianças do 1.ºCEB também realizavam atividades para apresentar aos mais pequenos, como por exemplo canções e leituras de histórias.

Além do PAA, um/a do/as educadore/as formulou em conjunto com o/as docentes do mesmo agrupamento vertical um projeto, com o objetivo de articular o jardim à escola, que resultou em satisfação por parte de todo/as e no sucesso educativo para todo/as o/as intervenientes. Devido a motivos burocráticos, a única instituição que não realiza atividades em prol da articulação era o/a educador/a pertencente à IPSS. Desta forma, o trabalho realizado centrava-se em transmitir o processo de cada criança ao/à professor/a do nível seguinte. É responsabilidade dos pais mostrar ou não o processo da criança ao/à professor/a. Para estas crianças terem contacto com o 1.º CEB, o/as profissionais desta IPPS, organizavam visitas às escolas básicas mais próximas. Outros exemplos destacavam a Assembleia de Escola, como forma de promover o contacto físico entre crianças de níveis educativos diferentes.

No que respeita ao **trabalho em agrupamentos verticais**, todo/as o/as educadore/as e professore/as evidenciaram, que a sua constituição facilitava o processo de articulação. O facto de o jardim de infância estar próximo da escola básica, permitia que houvesse mais união e formas de ver a educação e o ensino de formas semelhantes. Neste sentido, favorecia o trabalho colaborativo e cooperativo entre o/as docentes, tornando o currículo mais flexível e ativo. Cada criança tem o seu tempo de aprendizagem e, portanto, o modo como aprendem não é igual, quer no jardim, quer na escola; outro exemplo que o/as profissionais afirmaram, em relação à escola estar a mudar, deve-se ao facto de tornar as crianças principais agentes do seu processo de aprendizagem, que é como se faz no jardim.

Ademais, os **aspectos positivos e negativos do trabalho articulado**, na perspetiva do/as educadore/as referiram que era sempre positiva porque permitia uma sequência e continuidade educativa na vida das crianças, assegurando o seu percurso de aprendizagem. Se as metodologias, as aprendizagens e as relações pedagógicas se complementavam, então promovia sempre aspectos positivos. E claro, o interconhecimento do/as educadore/as e professore/as sobre o que se passa em ambas as valências será sempre crucial. Destacaram também que, as boas relações entre o/as profissionais transmitia às crianças segurança, relativamente ao que pensam sobre a fase que lhes advém. Por outro lado, se esta ligação não existir, causa rutura e ambiguidade no processo de articulação, dificultando a integração das crianças na escola.

Na perspetiva do/as professore/as, dois/uas do/as três entrevistado/as afirmaram que a articulação será sempre positiva e benéfica para as crianças, promovendo a sua autonomia e o seu sucesso no percurso escolar. Evidenciaram alguns aspectos positivos deste trabalho para as crianças, tais como a estimulação pelo gosto do trabalho em equipa e ajuda entre pares; estimulação da criatividade; e reforça atitudes de solidariedade, colaboração e civismo. Ao contrário disto, apenas um/a professor/a evidenciou que a excessiva componente letiva, impedia que houvesse tempo para articular, além do trabalho excessivo burocrático que o/a professor/a tinha, sempre que queria dinamizar uma atividade em prol da articulação. Por este motivo, a articulação fica para segundo plano, uma vez que não era prioridade dos agrupamentos de escolas, segundo o depoimento desta docente.

Para finalizar, resta analisar as duas últimas subcategorias, entre elas estavam as **dificuldades em articular**. Neste sentido, segundo o/as educadore/as, acham alguns jardins de infância eram contaminados por práticas educativas do 1.º CEB como por exemplo, tornar um ambiente escolarizado, disciplinador e formal, que resultava na antecipação de aprendizagens da escola. Ao contrário destas afirmações, apenas uma educadora sentia-se confortável com o trabalho que realizou em prol da articulação, uma vez que o agrupamento onde exerceu funções apoiava esta iniciativa. Ao averiguar respostas do/as professore/as, acharam que deveria haver mais encontros com as IPPS, pois sentiram dificuldades em conhecer o processo das crianças. Sendo este conhecimento primordial para detetar necessidades educativas especiais e situações adversas.

Como **forma de ultrapassar as dificuldades**, o/as educadore/as debateram que o/as professore/as do 1.ºCEB deveriam “abrir” e desbloquear a forma como trabalham, assim como reconhecem que o/as educadore/as deveriam lembrar a educação pré-escolar: um espaço de liberdade e escuta das crianças e menos um espaço de ensinar. É preciso observar a sociedade e discutir entre os profissionais o que melhor se adequa às crianças e alunos, trabalhando em complementaridade.

Segundo o/as professore/as, não se realiza a devida articulação que se deveria realizar, e por este motivo, levaram a crer que se houvessem mais reuniões e encontros

entre o/as profissionais de educação dos diferentes níveis educativos, o trabalho articulado ficava facilitado. Para isso era necessário que o tempo letivo do/as professore/as fosse mais reduzido e flexível, assemelhando-se aos tempos da educação pré-escolar.

Em suma, apesar de se falar na mudança e na flexibilidade dos currículos, ainda existe a falta de articulação provocada pelos agrupamentos, levando o/as professore/as a perderem a vontade e a tomada de iniciativa. Já o/as educadore/as sentem pena por não se articular mais, pois são eles que têm mais consciência que o trabalho articulado é preciso para as crianças, uma vez que este processo lhes transmite harmonia e segurança. Se o/as docentes abrirem as mentalidades e colaborarem mais entre si, promove-se o sucesso educativo nas crianças. Este sucesso é feito de um percurso sequencial, coerente e contínuo, como se de um fio condutor se se tratasse.

3.2. O ponto de vista das Crianças

Quadro 5 – Categorias e subcategorias da análise das entrevistas realizadas às crianças.

Categorias	Subcategorias
Aprendizagens realizadas em ambas as valências	Aprendizagens no jardim de infância
	Aprendizagens na escola do 1.º CEB
Principais mudanças entre as valências	Diferenças do jardim para a escola

Nota: Os blocos formulados na entrevista dividiram-se em categorias, e por sua vez, estas subdividiram-se em subcategorias.

A primeira questão a ser analisada relaciona-se com o que as crianças do jardim de infância faziam na instituição, pelo que as respostas foram convergentes. Todas as crianças entrevistadas afirmaram que brincavam no jardim de infância, sendo este um ponto de ligação e comum em todas as respostas dadas. “(...) **brincar.**” (C2); “(...) **Brincar com calma e andar nos triciclos.**” (C3); “(...) **brincar nas áreas, na rua e almoçar.**” (C5); Além das brincadeiras, evidenciaram fazer trabalhos de expressão plástica, como por exemplo “**trabalhos, pinturas, desenhos (...).**” (C1); “(...) **fazer coisas para a mãe e para o pai.**” (C4); “**Fazemos digitinta, trabalhos das estações do ano, (...), aprendemos letras, palavras e jogos para os meninos tentarem ler.**” (C6). Uma das crianças evidenciou que “(...) **aprendem a fazer números, não bater, nem aleijar e aprendem a não andar depressa nos triciclos.**” (C7). Portanto aprendem no jardim de infância valores que lhes são transmitidos, com a finalidade de aprenderem a conviver uns com os outros. Observa-se a partir das respostas das crianças que o/as educadore/as de infância, preparam-nas, de acordo com os seus interesses e curiosidades, tal como aferi no estudo realizado.

As crianças do primeiro ano de escolaridade apresentaram respostas mais elaboradas, pois já se encontravam numa fase diferente da anterior. Portanto, quando

questionados sobre o que faziam no jardim de infância, alguns dos exemplos foram ao encontro de práticas mais escolarizadas, como por exemplo “(...) **Fazia os trabalhos, os trabalhos são muito importantes.**” (C8), “(...) **Aprendi a ler, os números, a fazer contas (...).**” (C9), “**Aprendia as letras. (...), aprendia os números e as contas (...).**” (C10). Outros exemplos remetiam para aspetos da promoção e desenvolvimento da convivência democrática e cidadania, de acordo com a Área de Formação Pessoal e Social (OCEPE, 2016), como por exemplo “(...) **a tratar bem os amigos e a respeitá-los.**” (C9), “**Aprendi que para se falar tenho que colocar o dedo no ar. Aprendi a ser amigo dos outros meninos.**” (C12), “(...) **a posição correta dos talheres (...).**” (C14). Além disso, as crianças evidenciaram exemplos que permitiam a promoção de momentos de exploração de modalidades diferentes de expressão visual como por exemplo “**Fazia recorte e colagem.**” (C8), “**Aprendi a recortar, a colar, a desenhar, fazer arte com as mãos e com os pés (...).**” (C9), “**Fazia desenhos, recorte e colagem (...).**” (C13), “**Aprendi a fazer picotado, (...),**” “**Aprendi a pintar, dantes pintava muito mal (...).**” (C14)

Desta forma, as práticas descritas anteriormente, encaixavam-se nas respetivas áreas de conteúdo, de forma a dar sentido às experiências das crianças e que estas levassem para a escola conceções do mundo que as rodeia. Eram práticas que permitiam antecipar alguns dos conhecimentos adquiridos e aprofundados na fase seguinte, caso a criança manifestasse espontaneidade e curiosidade. Como tal, através das brincadeiras as crianças tinham a oportunidade de serem estimuladas, desenvolverem competências transversais das diferentes áreas de conteúdo e permitir o seu total envolvimento ativo, de acordo com as OCEPE (2016). Assim as crianças recordaram que “**Brincava na garagem, com os fantoches e no computador. Aprendi a brincar e a estar sempre a sorrir.**” (C8), “**Só jogava à bola.**” (C10), “(...) **brincava o mais possível ao futebol.** (C11), “(...) **Íamos ao parque da Liberdade, brincávamos. Num dia fomos à praia, até a L. tirou um caranguejo e nós tivemos medo.** (C13), “(...) **Jogava jogos, brincava na rua, aprendi a fazer colares, fazíamos piqueniques na floresta, às vezes também íamos ao parque de areia. Todos os dias íamos ver o lago da escola, uma vez descobrimos peixinhos e dávamos pão.** (C14)

Relativamente à segunda questão sobre as aprendizagens na escola do 1.ºCEB, as crianças do jardim aproximaram-se da realidade vivida pela escola e aferiram que iam brincar menos e fazer mais trabalhos, como por exemplo “(...) **trabalhos mais difíceis, saem da escola mais tarde, aprendem a ler e cantam canções de adultos.** (C6), “(...) **fazer as coisas bem feitas.** (C3), “**Escrever com outras maneiras que não escrevo aqui e trabalhar bem.** (C4), “(...) **fazem trabalhos de matemática, aprende-se a ler (...)**” (C1), e “(...) **trabalhos de casa.**” (C2). Além de uma das crianças exemplificar uma forma de articulação curricular espontânea entre si, “**brincam no recreio e fazem danças para nós.**”

(C5), pois o jardim localizava-se junto à escola, o que facilitava a sua aproximação e comunicação entre as crianças.

As crianças do 1.º CEB demonstraram exemplos convergentes aos pensamentos das crianças, mas de uma forma mais disciplinada e escolarizada. Se bem que algumas afirmaram que não estavam a aprender algo de novo, sendo uma forma de harmonização e sequência do contexto anterior para o atual, assumindo-se práticas do trabalho articulado. As restantes crianças, exemplificaram exemplos de aprendizagens realizadas ao nível da matemática e do português como: **“Estou a aprender várias letras. Já aprendi o a, e, i, o, u, p, t, l e d. Já aprendi que 5 + 5 são 10.”** (C8), **“Estou a aprender as contas de “mais”, as músicas das letras, as vogais e as consoantes. Aprendi os sinais de >, < e =.”** (C12), **“Aprendo a Matemática, Português e Estudo do Meio. Aprendemos letras, algumas são difíceis de aprender. É divertido estar aqui na escola primária.”** (C13), **“Aprendi as vogais, aprendi o p, t, l, d, os ditongos, os números, as contas. Aprendi a fazer o meu nome e a pintar muito bem.”** (C14).

Para finalizar questioneei, ainda, sobre as principais mudanças/diferenças do jardim para a escola, ao qual as crianças tinham noção que, no jardim brincam mais e na escola brincam menos, assim como na escola faziam trabalhos mais difíceis. **“Na escola fazem-se trabalhos mais difíceis, (...) fazem-se trabalhos de casa e no jardim de infância não.”** (C2), **“Na escola, aprende-se letras diferentes das do jardim de infância e no jardim de infância aprendem-se letras que a escola não faz. Na escola brincam com o baloiço, no jardim de infância não há.”** (C4), **“Na escola os meninos estão dentro da sala mais tempo. Na escola vai ser mais difícil (...).”** (C6), **“No jardim de infância podemos brincar muito e na escola não. Na escola não podemos andar nos triciclos (...).”** (C7) Apesar de realizarem trabalhos no jardim de infância, as crianças afirmaram que na escola iam ser ainda mais avançados, **“Na escola fazem-se trabalhos de meninos crescidos do que no jardim de infância.”** (C6)

Uma das crianças, além da diferença dos trabalhos e da brincadeira, exemplificou que a sala da escola era diferente, uma vez que tinha mesas e cadeiras organizadas em “autocarro”, ao contrário da sala do jardim em que as mesas estavam organizadas por grupos. A maior parte das vezes as crianças sentavam-se no chão e tinham espaços destinados às brincadeiras do faz de conta, **“(…) A sala onde os meninos trabalham é diferente (...).”** (C1)

A maioria das crianças do 1.º CEB como já estavam ambientadas à escola, demonstraram-se seguras e muito entusiasmadas com o ensino básico, ao contrário das crianças do jardim que, apesar de não demonstrarem medo e receio, demonstraram alguma insegurança. **“A escola é mais divertida (...).”** (C8), **“Agora aprendemos a estudar e dantes não aprendíamos. Porque dantes não tínhamos livros de Matemática, Português e Estudo do Meio.”** (C10), **“Agora posso brincar mais no intervalo, ao**

futebol. Agora ando no futsal e no ténis.” (C11), “No jardim aprendi a ver as horas e a descobri as diferenças nos desenhos. Também lia letras, mas não era exatamente como aqui, aqui leio palavras, e não fazia fichas do Plim (no jardim).” (C14). Uma das crianças não sentiu o impacto da mudança do jardim para a escola, “(...) Não sei, não há diferenças. Eu já fazia fichas.” (C9). Por outro lado, ainda existia uma criança, que não se demonstrou tão segura e satisfeita com a nova fase “No jardim brincávamos mais e na escola trabalhamos mais. Há pouco recreio na escola.” (A13).

De um modo geral, o facto das crianças pertencerem a um jardim localizado junto à escola, ajudou-as a ambientarem-se ao espaço da escola, tornando válido os argumentos da pesquisa que realizei. Os Agrupamentos Verticais de escolas, que visam “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (Decreto Lei nº 75/2008). Apesar disso, a insegurança das crianças do jardim à entrada na escola, baseava-se na dificuldade e exigência, no nível seguinte. Já os alunos da escola estavam, em grande maioria, satisfeitos e alegres com a nova fase, evidenciando que houve continuidade e valorização das experiências realizadas no jardim de infância.

3.2.1. Análise dos dados recolhidos

No que concerne à análise de respostas dadas pelas crianças do jardim de infância e da escola do 1.º CEB, verifiquei que existe um elo de ligação entre as suas respostas.

Deste modo, nas **aprendizagens no jardim de infância**, todas as respostas englobaram a área do brincar. Os trabalhos também foram algo caracterizador nas suas repostas, porque regularmente realizavam projetos, que resultavam em cartazes, com a finalidade de demonstrar à comunidade educativa. As crianças da escola, em vez de referirem que realizavam trabalhos, referiram que aprenderam letras, números e fazer contas, mas assumindo que, agora (na escola) sabem formas diferentes de aprender. Além de referirem aspetos primordiais que se transformaram em experiências significativas, uteis e transversais ao percurso escolarizado, como por exemplo o recortar e colar; atividades sensoriais que envolvem ativamente a criança; respeitar os outros e colocar o dedo no ar (prática antecipadora para que na escola levem hábitos de educação para a cidadania).

No que respeita, **às aprendizagens realizadas na escola do 1.ºCEB**, as crianças do jardim de infância, transitavam para o 1.º ano de escolaridade, pelo que não senti que tivessem receosas com essa transição. Isto deveu-se à proximidade do jardim à escola, assim como o hábito de frequentarem o recreio da escola e brincarem com os meninos da escola. No entanto, demonstraram-se inseguras nessa transição, devido aos trabalhos mais difíceis, como por exemplo, escrever de maneira diferente do jardim de infância, e aprende a ler. O fator que levou as crianças a sentirem este pensamento, foi o facto de, não haver muitas atividades em conjunto com os meninos da escola. Portanto frequentar o recreio da

valência vizinha foi uma boa iniciativa, mas não era suficiente para atenuar e harmonizar os pensamentos das crianças.

Já as crianças que frequentavam a escola básica, evidenciaram práticas educativas que as crianças do jardim também relataram, como por exemplo, aprender o abecedário, fazer contas e aprender os sinais matemáticos. Observei que demonstraram alegria, prazer de estar na escola e demonstraram-se incentivados nas novas aprendizagens. Até porque algumas das crianças disseram que não estavam a aprender nada de novo, ou seja, o que experienciaram na educação pré-escolar (o jardim) está a ser útil e valorizado pelo professor atual.

Para finalizar esta abordagem, resta comparar as respostas que as crianças descreveram, no que respeita às **principais diferenças do jardim de infância para a escola**. Todas as crianças entrevistadas que frequentavam a escola gostavam e sentiam-se motivadas, revelando gosto pelas novas aprendizagens, evidenciando diversos exemplos, como por exemplo, aprenderam a ler, a fazer contas, a ver horas e afirmam ter muitas atividades (aec's). As crianças do jardim não disseram que não iam gostar, pelo contrário, estavam entusiasmadas com a nova fase. Isto porque as crianças ao irem para a escola dos "mais crescidos", sentiam-se valorizadas e recetivas a aprender novas coisas, embora com alguma insegurança porque iam sair da sua rotina habitual. Uma das principais mudanças ocorridas entre o jardim e a escola, segundo as crianças era a diminuição do tempo de brincadeira. Até porque no jardim existiam triciclos e na escola não havia.

Em suma, os conhecimentos que as crianças levam do jardim de infância eram úteis, valorizados e recordados na fase escolarizada. Na perspetiva das crianças:

“a função do jardim de infância (...) como um local onde se gosta de estar e essencialmente de brincar, (...), a escola do 1.º Ciclo é fundamentalmente relacionada com o tipo de trabalho realizado e com a aquisição de saberes académicos em que sobressaem o ler, o escrever, o contar, o fazer operações e resolver problemas.”

(Monge, 2002, p.29)

4. Reflexão final do trabalho de pesquisa

Tendo em conta a análise de dados realizada anteriormente, nesta breve reflexão, pretendo evidenciar se as respostas do/as entrevistado/as correspondem (ou não) aos objetivos delineados para este trabalho de pesquisa.

Relativamente ao primeiro objetivo formulado: **“saber o conhecimento que os educadores de infância têm sobre o trabalho/Programa do 1.º CEB”**, verificou-se que o/as educadore/as de infância sabem, de um modo geral, o que se trabalha no 1.ºCEB. O/A E1 especificou, ainda, os seus conhecimentos sobre as mudanças curriculares ocorridas, nomeadamente, a flexibilização curricular e a inovação, de acordo com o despacho n.º 5907/2017. No entanto tudo o que sabiam era de uma forma global, especificando apenas as disciplinas, não conhecendo especificamente os conteúdos trabalhados na fase seguinte,

nem as diferentes metodologias pedagógicas. À exceção de um/a educador/a de infância que demonstrou mais pormenorizadamente o que se trabalha no 1.ºCEB, exemplificando os conteúdos trabalhados. Segundo Serra (2004), é importante que o/as educadore/as de infância saibam o modelo curricular e a avaliação formal, além de ser crucial, conhecer o espaço para onde as crianças transitam, com o intuito de desenvolver as competências essenciais esperadas no novo ciclo.

Relativamente ao segundo objetivo: “**saber o conhecimento que os professores têm sobre o trabalho/Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**”, apenas um/a professor/a evidenciou que “*Do que se passa atualmente não tenho realmente um feedback*” (P1) porque na escola onde exercia funções não se realizava qualquer tipo de articulação. No entanto, os conteúdos que referiram no decorrer da entrevista, foram evidenciados, como forma de promover o sucesso educativo nas crianças e que estas não chegassem ao 1.º ano sem bases e conhecimentos. Valorizaram o trabalho que o/a educador/a realiza no jardim de infância e que a preparação que cada criança leva para o 1.º ano, dependia, essencialmente, do profissional. O pensamento positivo e o aumento de expectativas em relação ao trabalho articulado era um ponto de partida, para valorizar o que a criança já sabia e continuar o trabalho. Em relação ao documento orientador da educação pré-escolar – OCEPE – o/as professore/as não estavam a par do que era pretendido trabalhar, mas do que observavam no dia a dia, conheciam alguns temas.

No que respeita, ao seguinte objetivo: “**Saber o que fazem os docentes para promover a articulação**”, o/as educadore/as e professore/as apresentaram respostas semelhantes, indo ao encontro de atividades que estavam estipuladas no PAA, que era uma vantagem porque tinha como objetivo, não só a realização de atividades entre o jardim e a escola, como também obrigar os docentes a comunicarem e partilharem entre si opiniões e ideias. De acordo com Serra (2004), o/as professore/as do 1.ºCEB deveriam ter em conta os conhecimentos e conceções prévias que as crianças trazem do jardim de infância. A partir desta perspetiva, o/as professore/as poderiam facilitar e assegurar a estabilidade da criança, ao nível de um projeto curricular, assente nas diferenças entre os dois níveis educativos. Segundo Roldão, citado por Zorzan e Vieira (2018, p.72), “a continuidade do percurso escolar deve ser vista como um fator facilitador da apropriação de aprendizagens”.

No que respeita ao penúltimo objetivo, “**identificar potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação entre os dois níveis educativos**”, no que compete às respostas dadas pelo/as educadore/as de infância, evidenciaram que a articulação tinha como potencialidades o ponto de união, sequência e continuidade entre a educação pré-escolar e a escola, na qual as crianças beneficiavam de uma certa harmonia, assim como favorecia o seu desenvolvimento. Além de transmitir à criança segurança e estabilidade na sua transição, uma vez que passam a conhecer algum do trabalho realizado no ciclo seguinte. De acordo com o ponto de vista das educadoras de infância, a articulação não só

é, benéfica para as crianças, como também para os profissionais de educação, pois permitia a comunicação entre si, favorecia a cooperação e permitia a partilha de experiências. Através destas potencialidades do trabalho de articulação, criavam-se condições facilitadoras de um ambiente propício à mudança e à inovação pedagógica, capazes de “fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar respostas mais adequadas a cada contexto”, de acordo com Flores e Flores (1998), citado por Bravo (2010, p.51). A articulação tinha como uma das suas potencialidades, favorecer a adaptação da criança ao ciclo seguinte.

Apenas foi apontada uma dificuldade, por um/a educador/a, que se prendia com a preocupação de querer antecipar algumas aprendizagens escolarizadas, influenciadas por metodologias do 1.º CEB. Este fator implicava a disciplina, formalidade e aprendizagens escolares forçadas, o que não era objetivo da educação pré-escolar.

Do ponto de vista do/as professore/as, a maior dificuldade restringia-se à excessiva carga horária que tinham que cumprir, ao contrário do/as educadore/as de infância. Os aspetos burocráticos eram um entrave para a realização de atividades, no âmbito da articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Outra das dificuldades apontadas, foi o facto de haver poucos encontros entre os profissionais de instituições não agrupadas.

Deste modo, a constituição de Agrupamentos Verticais, foram uma mais valia para promover e destacar a articulação entre os dois níveis educativos. Visava facilitar, não só o sucesso escolar, como também aumentar a partilha, a cooperação e a comunicação entre todos o/as docentes de vários níveis educativos e entre as crianças. Favorecia mais momentos em conjunto, promovia reuniões para o/as educadore/as e professore/as discutirem entre si e tomarem decisões acerca das áreas que necessitavam ser mais trabalhadas. Desta maneira, estes agrupamentos eram uma potencialidade porque permitia o/as docentes terem a perceção dos conhecimentos sobre o que se trabalha no nível anterior ao 1.º CEB e permitia que conhecessem as características, dificuldades e potencialidades das crianças. Assim, de acordo com a revisão da literatura realizada, constato que, segundo Zorzan e Vieira (2018), é possível, não só avaliar os processos de articulação a privilegiar, como também aferir o planeamento e, por sua vez, refletir se o trabalho atingiu (ou não) a finalidade pretendida.

Como as crianças são os principais agentes da escola, assim como os detentores dos seus conhecimentos e aprendizagens, o último objetivo pretendia **“saber as principais diferenças entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB, na perspetiva das crianças”**. Permitiu-me refletir, que o facto de ter entrevistado crianças de um jardim de infância localizado ao lado de uma escola de 1.º CEB, permite que estas se sintam à vontade com o seguinte ciclo. Por isso, quando entrevistadas sobre as diferenças entre os dois níveis educativos, demonstraram ter consciência do que se trabalha na escola,

incluindo a diferença da sala. Tinham a percepção que na escola iam trabalhar mais e brincar menos, além da sala de aula ser constituída por mesas e cadeiras e não ter brinquedos, ao contrário da sala do jardim que tem almofadas e a brinquedos. Estas crianças regularmente visitam a escola, assim como realizam atividades e saídas comuns com os alunos.

No jardim de infância brinca-se e na escola aprendem-se coisas, de maneira diferente do jardim. É como se se tratasse de um estereótipo que os adultos transmitem às crianças, sem se aperceberem, embora as crianças atribuam o devido valor e importância dos dois níveis educativos, como forma de desenvolver e aumentar os seus conhecimentos e aprendizagens, sob o mesmo ponto de vista de Monge (2002).

Portanto, houve um trabalho de articulação entre as duas valências para estas crianças, no qual evidenciaram que *“não há diferenças. Eu já fazia fichas.”* (A2) O facto desta criança evidenciar que já fazia fichas, trata-se de um exemplo, em que das fichas do 1.º CEB influenciam o jardim de infância, como forma de antecipar aprendizagens. Depende do objetivo da ficha, que tipo de ficha se trata e o que o educador tem como finalidade atingir.

As crianças do 1.º CEB valorizaram as experiências e conhecimentos adquiridos no jardim de infância, assim como as crianças do jardim evidenciaram experiências significativas na área da formação pessoal e social. Além de destacarem em grande parte os trabalhos desenvolvidos, no âmbito da área das expressões artísticas, que, de acordo com Marchão (2002), permite que a criança crie, imagine e adquira competências promotoras de bem-estar psicomotor e cognitivo.

Em suma, do meu ponto de vista, falta ao/às professore/as do 1.º CEB demonstrarem mais interesse e força de vontade para articularem atividades com o jardim. E falta ao/às educadore/as tomarem mais iniciativa para a realização de atividades conjuntas. O projeto curricular da escola permitia favorecer a articulação, que segundo Vasconcelos (2002) constituem um elo de ligação comum porque são centrados na resolução de problemas e investigação.

Alonso (2005, p. 28) defende, que os desafios da escola democrática atual exigem qualidade e para isso é necessário possibilitar ambientes de aprendizagem, que integrem a aquisição do saber, o desenvolvimento da compreensão e o pensamento crítico. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular é uma potencialidade presente na maioria dos agrupamentos porque proporciona “uma oportunidade, uma fuga para a frente” promovendo a articulação, (Lopes e Chaves, 2018, p.18)

Resumindo e finalizando, a reflexão permitiu-me compreender a forma como se trabalha a articulação entre o jardim de infância e as escolas. Embora em algumas escolas este processo continue descontinuo, noutras já se realiza um percurso continuo e sequencial na vida das crianças, no âmbito de projetos educativos inovadores, autónomos e flexíveis. A realização deste trabalho alargou os meus conhecimentos, não só em relação à

temática em questão, como também a forma de agir em prol da articulação, favorecendo práticas para o sucesso educativo das crianças.

Denota-se que o elo principal da descontinuidade e a falta de articulação não se prende apenas, na gestão e organização das escolas, como também no conhecimento que educadore/as e professore/as têm sobre ambos os níveis educativos. Este fator é um dos grandes entraves para a não articulação.

“Tanto a escola básica como a educação pré-escolar apresentam componentes com interesse para serem exploradas por crianças de todas as idades. Por isso, há que abrir o diálogo para que se potencializem as influências, não da escola para o jardim de infância, mas antes da educação de infância para a escola (...).” (Serra, 2004, p.121).

Num estudo futuro seria interessante perceber a forma como o/as diretores/as dos agrupamentos pensam sobre o trabalho articulado, assim como o que fazem para promover tal articulação (ou não). Além disso, compreender de que maneira as dificuldades sentidas pelos docentes, podem ser ultrapassadas.

Parte III - Considerações finais

É com enorme prazer que dou por finalizado este trabalho realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB. A realização deste estudo possibilitou-me crescer enquanto ser humano e enquanto profissional, nomeadamente como educadora e professora.

Relativamente aos estágios realizados nos diferentes contextos, proporcionaram-me conhecer a realidade do trabalho executado, que de outra forma não seria possível. Através dos estágios conheci algumas necessidades educativas especiais e que formas de agir deveria ter em conta, bem como conheci características próprias de cada idade e cuidados a ter. O/As educadore/as e professore/as cooperantes estiveram sempre a meu lado a apoiar as minhas iniciativas, assim como a transmitirem-me o seu saber. Com isto também me transmitiram atitudes e valores, nos quais, escutei cada criança e tive em conta todas as necessidades, capacidades e desafios inerentes. Ao longo de dois anos executei a minha componente reflexiva, com base na minha prática educativa e das práticas do/as docentes cooperantes, o que me permitiu ultrapassar dificuldades, assim como evidenciar potencialidades e estratégias, sustentadas em leituras.

No que respeita ao contexto de creche, o papel do/a educador/a é “mais do que dizer o que é certo ou errado, é dar carinho, é assumir a criança como o elo mais importante, é proteger a criança, é proporcionar-lhe aprendizagens ao nível cognitivo, linguístico, motor, social e artístico. Educar é proteger, estimular e desenvolver a criança, respondendo às suas necessidades.” (Santos, 2014/2015, p.9)

O jardim de infância era um espaço que proporcionava às crianças: bem-estar, liberdade e segurança, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem, que promovam a formação pessoal e social, as capacidades de expressão e comunicação, o conhecimento do mundo e as literacias, facilitadoras da construção de uma cidadania participativa. As brincadeiras da criança e a oportunidade de estas manifestarem a sua opinião, relativamente a questões do quotidiano, são elementos fulcrais para que estas se vejam como futuros cidadãos responsáveis do planeta. De acordo com Ferreira (2004, p. 95) os espaços-tempos das crianças, “constituem aquilo que vulgarmente é designado por atividades livres. Livres, porque são as crianças que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado lugar e tempo”, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e socialização da criança.

A principal dificuldade que surgiu no decorrer dos estágios, especificou-se ao nível dos instrumentos de avaliação para o 1.º CEB, pois na creche e no jardim de infância não revelei grande dificuldade. Nos primeiros contextos os instrumentos de avaliação eram diversificados, assim como, a teoria acabava por auxiliar as dúvidas pertinentes. Nos dois

últimos contextos, portanto, no 2.^o e 4.^o anos de escolaridade, a dificuldade foi muito maior porque a minha avaliação restringia-se a grelhas com parâmetros baseados em objetivos idênticos. A importância do/a docente cooperante foi essencial neste processo de evolução, porque me transmitiu grelhas com parâmetros diversificados e práticos de avaliar. Neste sentido, a avaliação acabou por se tornar uma das minhas maiores aprendizagens no decorrer destes dois anos.

No entanto, foi no 1.^o CEB que percebi as inúmeras dificuldades dos alunos e a capacidade que o professor tinha que gerir para dar atenção a cada um, de acordo com o tempo e currículo. Segundo com Lima (2017, p.), “o dever do professor é adequar as estratégias aos seus alunos, e todos sabemos que o que se ajusta a um aluno poder-se-á não ajustar a outro.” O facto de ter estagiado numa escola inovadora, permitiu-me observar na realidade o impacto que causa nos alunos, uma vez que “quando um aluno se torna realmente ativo, as aprendizagens que efetua assumem um carácter mais significativo e a aquisição de conhecimentos é consolidada mais facilmente” (Lima, 2017, p.145) Possibilitou-me, ainda, contactar com diversas ferramentas tecnológicas e descentrar-me do manual, tornando as aulas mais ativas, lúdicas e centradas num trabalho colaborativo.

Ao longo deste percurso, fui evoluindo e desenvolvendo a minha prática educativa, interrogando sempre que necessário os profissionais de certas atitudes ou métodos pedagógicos. O interesse sobre as características das crianças foi um elo importante, porque é através das particularidades que cada um apresenta, que adaptava a forma de ensinar ou lidar, a nível comportamental. De acordo com os interesses das crianças, planificava atividades que lhes despertassem interesse e suscitassem motivações intrínsecas.

Mediante as aprendizagens, dúvidas e receios, desencadearam-se diversas questões que originaram o trabalho de pesquisa. Ao nível da revisão da literatura tive dificuldades em encontrar bibliografia atual, tendo em conta as mudanças no ensino. Sinto que os estudos realizados sobre a articulação tinham, em grande maioria, mais de uma década, sendo assim importante atualizar a sociedade de que a mudança está assente, transmitindo através do meu estudo que os docentes estão a mudar as suas práticas. Aos profissionais da educação em tempo de mudança, espera-se uma mente aberta e flexível a aceitar a inovação pedagógica. Neste âmbito, Cosme (2018, p.103), afirma que, isto implica refletir sobre “problemas, a partilhar projetos e soluções como a encontrar respostas e a avaliar o seu impacto, eficácia e eficiência”. Através das entrevistas percebi que o trabalho colaborativo entre docentes era um potencializador da prática de atividades articuladas e possíveis projetos. Nos estágios realizados, nem sempre foi visível o trabalho colaborativo entre docentes, originando, na maioria das vezes, um trabalho individualizado.

Posto isto, este estudo foi importante porque possibilitou-me chegar à conclusão, que o/as docentes devem conhecer mais pormenorizadamente o que se trabalha, assim como o

programa inerente às práticas educativas. Destaco também a importância de uma formação inicial direcionada para os dois níveis educativos, sendo uma mais valia neste processo, porque os estudantes e futuros profissionais conhecem especificamente o que se trabalha nos dois níveis educativos.

No entanto, a mudança parte das “práticas pedagógicas, mentalidades e pela forma como encaramos as funções que a escola desempenha na sociedade atual” (Lima, 2017, p.166). Espera-se que os docentes sejam investigadores do seu próprio trabalho, de maneira a facilitar o desenvolvimento das crianças, de acordo com Pacheco (2001) e abrir novos horizontes.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). *Um enfoque sobre a criança*. A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos, Lisboa.
- Alonso, L. (2008). *Uma política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal*. A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos, Lisboa.
- Alves, J & Roldão, M. (Org.). (2018). *Articulação Curricular. O que é? Como se faz?* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1ºCiclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Bento, I. (1999). *O continuum educativo entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Um estudo de caso. Escola Superior de Educação: Portalegre.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1ºCiclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
- Brazelton, T. B. (2006). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10 (1), 133.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 10-15.
- Cardoso, J. (2019). *Indisciplina: Conceções em Contexto de Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Cosme, A. (2018) *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Delors, J., Al-Mufi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Porto: ASA.
- Dinello, R. (1987). *Articulação na educação infantil*. Santa Maria: Palloti
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, (18), 64-66.
- Ferreira, C. (2004). *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: analisando práticas de autoavaliação de alunos no 1º ciclo do ensino básico português*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (Org.). (2016). *Uma nova organização pedagógica da escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freitas & Forster (2016). Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. *Educar em Revista*. (61), 55-69.
- Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Hilário, A. (2012). *Práticas de educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos: o que se passa com a educação?* Lisboa: Manuscrito.
- Lemos, J. & Silveira, T. (2001) *Autonomia e gestão das escolas*. Porto: porto editora.
- Marchão, A. (2002). Continuidade educativa nas 1ª etapas da educação básica (educação de infância e 1.ºciclo). *Revista Aprender*. Nº26, pp. 4-8. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender*, (26), 33-40. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Mesquita, A. (2014). *O Processo de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico: um estudo avaliativo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.

- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2013) *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Direcção-Geral de Educação, Lisboa, Portugal
- Ministério da Educação (2015). *Laboratórios de aprendizagem: cenários e histórias de aprendizagem*. Direcção-Geral da Educação, Lisboa, Portugal.
- Monge, M. (2002). Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico – uma perspetiva de continuidade educativa. *Revista Aprender* (26), 27-32. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Nabuco, M. E. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, V, 81-93.
- Nabuco, M. E., & Lobo, M. (1997). Articulação curricular entre o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico. *Saber Educar*, (2), 31-42.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., Roldão, M., Estrela, M. (2018) *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora.
- Palmeirão, C. & Alves, J. (2017) *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Pérez, J. (2019) *Coaching para docentes*. Porto: Porto Editora.
- Porto Editora (2011). *Dicionário Escolar - Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Relatório de Estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier, Trabalho colaborativo dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

Roldão, M. & Almeida, S. (2018) *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.

Santos, M. (2014/15). *A importância da creche para o desenvolvimento da criança do jardim de infância*. Relatório de estágio em Educação Pré-escolar. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. I. (2002). Ser professor do 1.º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar? *Revista Aprender* (26), 17-26. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Vasconcelos, T. (2002). Continuidade educativa nas primeiras etapas da educação básica (educação de infância e 1.º ciclo). *Revista Aprender* (26), 4-8. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Projetos educativos consultados

Associação de Jardins-Escolas João de Deus (2016). Regulamento interno para a valência de creche no Jardim-Escola João de Deus Ramos. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus. <http://www.joaodeus.com/docs/RI-Creche-1516.pdf>

Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva (2017). Projeto educativo: Sozinhos vamos mais rápido, mas juntos vamos mais longe. Rio Maior. <https://aefernandocasimiro.wordpress.com/projeto-educativo-2/>

Legislação consultada

Decreto Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República nº237/1986 – I Série. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto – Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997 - Série I Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República nº 79/2008 – I Série. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 - I Série. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República nº 167/2011 – I Série Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Decreto-Lei n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República nº128/2017 – II Série Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Anexos

Anexo I – Planificação da atividade “se eu fosse uma sementinha”

Estagiária: Catarina Silva						
Faixa etária: 2 anos			terça-feira, 18 de janeiro de 2018			
Duração	Áreas de conteúdos	Objetivos	Atividade/estratégias	Recursos		Avaliação
				Humanos	Materiais	
09:30 – 10:30	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Domínio da música. ➤ Domínio da Linguagem Oral ➤ Área do conhecimento do Mundo ➤ Área de Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver o sentido auditivo; ➤ Desenvolver o ritmo, através do movimento; ➤ Desenvolver o gosto pela música; ➤ Desenvolver o vocabulário; ➤ Saber a diferença entre sementes: igual ou diferente; ➤ Explorar a sensação tátil do pé na terra; ➤ Lavar as mãos antes e após de semear as sementes. ➤ Desenvolver a imaginação e a criatividade. 	<p>Atividade: “Se eu fosse uma sementinha”.</p> <p>Estratégias: Após as estagiárias construírem uma caixa de areia com cartão (ferrada por dentro com plástico). Dentro da caixa colocamos areia para as crianças poderem ir para dentro dela. As crianças ficam de pé na terra e exploram livremente, durante algum tempo, a sua sensação. Depois as estagiárias brincam com eles enterrando os seus pés na terra. Pretendemos que nesta atividade as crianças imaginem como a sementinha se sente na terra. Colocamos a música da sementinha e cantamos lentamente, passando entre as crianças. De seguida, fazemos uma dança, na qual, aparece a nuvem (estagiária1) que vai molhar as crianças (mandar umas gotinhas de água para o ar) e de seguida aparece o sol (estagiária2)</p>	Educadora Crianças Estagiárias	Planta de alface; Sementes de coentros; Sementes de salsa; Vasos; Terra; Areia; Pá; Caixas de cartão; Plásticos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grelha de observação. ➤ Registo fotográfico.

			<p>que vai aquecer todas as sementinhas (crianças) e estas irão girar conforme as posições do sol No refrão as crianças cantam com as estagiárias. Quando a canção terminar enche-se a mão com sementes e iremos semear sementes de coentros e salsa, em cascas de ovos (ficarão nas respectivas caixas de ovos) e regar. De seguida, plantar alface num vaso retangular. Antes disso iremos deixar as crianças explorarem livremente as sementes e a planta: tamanho, cor, largura e textura; e a alface pequenina, planta-se uma alface bebé em que as folhinhas ficam à superfície.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

Anexo II – Grelha de observação da atividade “se eu fosse uma sementinha”.

A OBSERVAR	TODAS	QUASE TODAS	ALGUMAS	NENHUMAS
OUVEM A CANÇÃO COM ATENÇÃO				X
COMPREENDEM O QUE É DITO	X			
APRESENTAM INTERESSE EM EXPLORAR AS SEMENTES	X			
CONSEGUEM DISTINGUIR AS SEMENTES IGUAIS DAS SEMENTES DIFERENTES		X		
APRESENTAM BEM-ESTAR NA ATIVIDADE		X		
APRESENTAM ENVOLVIMENTO E INTERESSE NA ATIVIDADE	X			
APRESENTAM INTERESSE NA REALIZAÇÃO DA FICHA			X	
APRESENTAM AUTONOMIA NA REALIZAÇÃO DA FICHA				X
APRESENTAM UM À VONTADE NO CONTACTO COM A TERRA			X	

Anexo III – Planificação da atividade do Cuquedo e os sentidos

Estagiária: Catarina Silva						
Faixa etária: 2 anos			quinta-feira, 11 de janeiro de 2018			
Duração	Áreas de conteúdos	Objetivos	Atividade/estratégias	Recursos		Avaliação
				Humanos	Materiais	
09:30 – 10:30	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Domínio da Linguagem em Oral ➤ Subdomínio do jogo dramático ➤ Subdomínio das Artes Visuais 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver a linguagem oral e compreensão; ➤ Saber escutar; ➤ Mimar ações da dramatização; ➤ Desenvolver o gosto pelas capacidades expressivas e criativas; ➤ Desenvolver a motricidade geral. 	<p>Atividade: Dramatização da história “Cuquedo”/realização da ficha “vamos colorir o Cuquedo”.</p> <p>Estratégias: Para a dramatização da história é necessário um fantocheiro, feito em cartão. Assim como as sombras chinesas, respetivas a cada animal da selva, recortadas em cartão e coladas em paus de espetada.</p> <p>Em segundo lugar, após os materiais construídos, passa-se à ação: coloca-se as crianças em meia lua para eu todos consigam visualizar. No meio fica o fantocheiro e as estagiárias atrás do respetivo. A sala escurece-se e liga-se uma lanterna no interior do fantocheiro para que as personagens se observem através das suas sombras.</p> <p>No decorrer da dramatização, para despertar a atenção, sugiro que quando se apresenta um animal imita-se a sua onomatopeia. Na parte final, quando surge o cuquedo, atira-se para as crianças e ao mesmo tempo diz-se: buuuu!</p>	Educadora Crianças Estagiárias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cartão; ➤ Tecido; ➤ Tintas; ➤ Paus de espetada; ➤ Lanterna. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grelha de observação. ➤ Registo fotográfico.

			<p>Após a dramatização pretende-se criar um momento comunicativo e expressivo, no qual as crianças com auxílio das estagiárias reveem oralmente, os acontecimentos principais.</p> <p>Por último, proporciona-se um momento de exploração das personagens construídas e incentiva-se as crianças a mimarem algumas ações ou onomatopeias, através de sombras chinesas, com auxílio de uma estagiária. Enquanto isso, a restante estagiária chama um par de crianças, de cada vez, para realizar a ficha “vamos colorir o Cuquedo”, no qual solicitamos que a criança identifique a personagem. De seguida, com auxílio, pincelar a metade de um limão e pressionar no “cuquedo” até que fique todo preenchido (pintado).</p>			
--	--	--	--	--	--	--

Anexo IV – Atividade prática – “Vamos colorir o cuquedo”

☆ Colorir o "Cuqredo"
1-Pinta o "Cuqredo" com ajuda do limão



Ficha elaborada pelas estagiárias da ESE de Santarém Nádia Frazão e Catarina Silva

Nome: _____

Data: / /

observação perante a dramatização e “Vamos colorir o cuquedo”

A OBSERVAR	TODAS	QUASE TODAS	ALGUMAS	NENHUMAS
ESCUTAM A HISTÓRIA COM ATENÇÃO	x			
DIALOGAM COM AS OUTRAS CRIANÇAS E ESTAGIÁRIAS ACERCA DA HISTÓRIA			x	
DEMONSTRAM INTERESSE PELA ATIVIDADE	x			
APRESENTAM BEM-ESTAR NA ATIVIDADE	x			
APRESENTAM AUTONOMIA – EXEMPLO, CONSEGUEM AGARRAR A METADE DO LIMÃO, MOLHAR NA TINTA E PRESSIONAR NO DESENHO		x		
DEMONSTRAM-SE COMUNICATIVOS E EXPRESSIVOS		x		
COMPREENDEM A HISTÓRIA		x		
DEMONSTRAM INICIATIVA EM EXPLORAR AS PERSONAGENS CONSTRUIDAS		x		

Anexo VI – Projeto educativo – jardim de infância

<p><u>O que os alunos podem aprender</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Defender os seus direitos; ➤ Argumentar/debater um assunto; ➤ Tomar decisões. 	<p><u>Estratégias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Liberdade de escolha, <ul style="list-style-type: none"> ➤ Debates; ➤ Entreajuda entre crianças; ➤ Valorizar o que as crianças dizem; <ul style="list-style-type: none"> ➤ Igualdade de oportunidades a todos. 	<p><u>Como iniciar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher opiniões das crianças sobre o que são direitos e a que direitos a criança tem direito. 	<p><u>Recursos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Materiais reciclados; ➤ Computador; ➤ Livros; ➤ Jogos.
<p><u>Conexões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ➤ Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> ➤ Matemática ➤ Expressões Artísticas Educação Física 	<p>Direitos das Crianças</p>		<p><u>Apresentação final:</u> portefólio e <i>powerpoint</i>.</p>
<p><u>Atividades para toda a turma</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caminhar pela aldeia e recolher plantas para o ramo do Dia da espiga; ➤ Atividades lúdicas para o Dia da Criança. ➤ Escuta de histórias. 	<p><u>Atividades em grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Brincar nas áreas. 	<p><u>Atividades individuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhos; ➤ Atividade Dia da Mãe; <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ficha de registo da leitura; ➤ Árvore da família. 	<p><u>Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhos; ➤ Gravações de voz; (perspetiva do antes e depois sobre o que são direitos da criança) ➤ Registo fotográfico das atividades; ➤ Registo de opiniões das crianças (eleger as frases mais relevantes da semana para abordar na avaliação de sexta-feira); ➤ Registo das estagiárias sobre o comportamento/envolvimento da criança; ➤ Documentação pedagógica.

--	--	--	--

Anexo VII – Planificação semanal da semana do Dia da Criança.

Dia da semana	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Momento do dia				
Manhã	Acolhimento Brincar nas áreas (anexo 38) Brincar na rua (anexo 39) Trabalhos	Acolhimento Jogo das raposas Dança Brincar nas áreas	FERIADO	DIA MUNDIAL DA CRIANÇA (anexo 42)
Almoço	ALMOÇO	ALMOÇO		
Tarde	Terminar trabalhos Brincar nas áreas	História: "Um presente diferente" (anexo 40) Desenho da história (anexo 41) Ficha de leitura		

Anexo VIII – Planificação “Árvore da Família”

Estagiária: Catarina Silva

Faixa etária: 3-6 anos

quinta-feira, 17 de maio de 2018

Duração	Áreas de conteúdos	Objetivos	Atividade/estratégias	Recursos		Avaliação
				Humanos	Materiais	
09:30 – 10:30	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Domínio da Linguagem oral e abordagem à Escrita. ➤ Área da Formação Pessoal e Social ➤ Subdomínio das Artes Visuais 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver a linguagem oral; ➤ Expressar a opinião; ➤ Desenvolver a criatividade e o sentido estético; ➤ Contactar com diferentes técnicas; ➤ Contactar com as obras dos colegas. 	<p>Atividade: Árvore da Família. Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contagem da história “o livro da família”, disponível em https://pt.slideshare.net/Gloritcha/o-livro-da-familia-55143026; ✓ Após a contagem da história, iremos construir a árvore da família (apenas o agregado familiar e os avós), em que as crianças irão desenhar as pessoas da sua família dentro de quadrados pré-desenhados; ✓ De seguida, irão picotar os quadrados que representarão as fotografias dos seus familiares; ✓ Após a picotagem, procede-se à colagem das fotografias na árvore da família; ✓ A árvore será desenhada pelas estagiárias e recortada pelas crianças. 	Educadora Crianças Estagiárias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Folhas de papel; ➤ Picos e esponjas; ➤ Cola; ➤ Canetas e lápis. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grelha de observação. ➤ Registo fotográfico.

Anexo IX – Grelha de observação da atividade “Árvore da família”.

Crianças	Nível geral de bem-estar	Nível de implicação	Observações
A	3	4	Articula facilmente os sons e expressa livremente a sua opinião. É expressivo nas suas frases, produzindo um discurso perceptível e coerente. Na realização da árvore da família
B	4	5	
E	3	3	
H	1	1	
JM	1	1	É um menino que constantemente está desconcentrado e revela pouca autonomia. Não expressa livremente a sua opinião e, no que respeita à elaboração da árvore da família revelou dificuldade na escolha dos parentes. Relativamente ao registo do livro, demonstrou dificuldade
JÉ	2	1	Distrai-se facilmente no decorrer da história, fazendo com que seguidamente não tenha opinião sobre o que escutou. É também uma das crianças mais novas, no entanto escreve identificando o seu trabalho legivelmente.
LF	3	3	
LS	2	2	
L			
M	2	3	
ML	1	2	
MN	3	3	Pouco participativo, prejudicando o desenvolvimento da linguagem oral.
MB	2	3	Dificuldade na articulação de sons, no entanto esforça-se para expressar a sua opinião, relativamente ao conteúdo da história.
Mm	3	4	
MM	2	2	
S	3	4	
T	3	4	É uma criança atenta e concentrada e que, por isso, se implica consideravelmente nas atividades.
Z	3	3	Apesar de ser uma das crianças mais novas do grupo, empenhou-se na atividade e esteve atento no decorrer da história.

Anexo X – Teia do Projeto – 2º ano de escolaridade

<p>O que aprendem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reduzir resíduos; ○ Reutilizar resíduos; ○ Separar resíduos nos ecopontos corretos; ○ Preservar/cuidar do meio ambiente; ○ Medidas para diminuir a poluição; ○ Importância de não colocar lixo no chão. 	<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogos com a turma, como medida para trabalhar/desenvolver a oralidade e desenvolver um pensamento crítico, relativamente à importância da preservação do meio ambiente e que medidas teremos de tomar para o seu cuidado; ○ Aprendizagem cooperativa como meio facilitador de integração de alunos com diferenciação pedagógica. 	<p>Como iniciar</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conversa sobre a importância dos 3 R's; ○ Elaborar um Diagrama de Carrol sobre quem recicla e quem não recicla; ○ Intervir dentro da sala de aula, criando um espaço para a reciclagem: o azulinho, o amarelinho, o verdinho e o vermelhinho; ○ Recorrer a resíduos que iriam ser colocados na reciclagem e construir materiais ou recursos que auxiliem na aprendizagem dos conteúdos. 	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Palhinhas (facilita a contagem); ○ Garrações e garrafas (ecopontos) ○ Caixa de cartão, cápsulas de café, tintas, cartolina (casa de Natal); ○ Árvore das ideias fantásticas; ○ Manuais; ○ Cadernos diários; > Quadro; > Giz.
<p>Conexões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Português</u>: oralidade (conversas). ○ <u>Matemática</u>: contar através de palhinhas (desenvolvimento da noção de quantidade); Diagrama de <i>Carrol</i>. ○ <u>Estudo do Meio</u>: <p>U4 – A saúde do meu corpo: higiene dos espaços coletivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Expressões</u>: plástica (construção dos ecopontos, painel do corpo humano), dramática, musical (orquestra), dança. ○ <u>Oficina do Conhecimento</u>: trabalhar o valor da partilha e da responsabilidade (educação para a cidadania). 	<p style="text-align: center;">Educação ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Reduzir □ Reutilizar □ Reciclar <p>Ideia chave: Consciencializar os alunos para a possibilidade de construir materiais a partir de outros matérias, poupando dinheiro e protegendo o meio ambiente. Desenvolver o pensamento crítico sobre a reciclagem e de que maneira estaremos a ajudar o meio ambiente, levando esse pensamento para o ambiente familiar. Além disso, pretende-se articular as quatro áreas disciplinares, tendo como ponto de partida o desenvolvimento da oralidade.</p>	<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tornar visível e partilhar com a comunidade e famílias o trabalho que se faz; ○ Portefólio fotográfico, desde o início ao fim do projeto. 	

<p><u>Atividades para a turma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Construção da casa de Natal; ○ Diálogos; ○ Recolha de resíduos no espaço exterior. 	<p><u>Atividades entre pares:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <input type="checkbox"/> Construção de ecopontos. 	<p><u>Atividades individuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Prenda de Natal; ○ Recolha de resíduos em casa. 	<p><u>Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Observação direta; ○ Grelhas de registo de objetivos; ➤ Registo fotográfico.
--	--	---	---

Anexo XI – Planificação da atividade “Orquestra Musical”.

Estagiária: Catarina Silva					
2º ano de escolaridade		sexta-feira, 11 de janeiro de 2019			
Área disciplinar	Conteúdos e objetivos	Atividade/estratégias	Recursos		Avaliação
			Humanos	Materiais	
<p><u>Estudo do Meio/Expressão musical</u></p> <p>14:00-15:00</p> <p>14:00-15:00</p>	<p><u>Natureza/Sociedade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reutilizar materiais reciclados. <p><u>Jogos de exploração - instrumentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos. <p><u>Expressão e criação musical</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com objetos. 	<p>Atividade: Orquestra musical com materiais reciclados.</p> <p>Estratégias: A estagiária escreve no quadro o nome de cada um dos ecopontos de forma sequencial. Cada ecoponto terá uma forma geométrica associada (círculo, triângulo, retângulo e quadrado). A turma será dividida em quatro grupos, em que cada grupo terá associado um ecoponto, e terá material que pode ser colocado nesse mesmo ecoponto (amarelo – garrafas de plástico; azul – papel de jornal; verde – garrafas de vidro; encarnado – pilhas). A estagiária irá apontar para cada uma das figuras geométricas e cada grupo toca quando a sua figura geométrica for a apontada. A estagiária também define alguns gestos para controlar a orquestra, por exemplo, quando faz o gesto de apanhar, significa que o ecoponto que estava a tocar deve parar, quando faz o gesto de levantar, todos os ecopontos tocam juntos. Se entre cada figura geométrica a estagiária não fizer gesto nenhum, cada ecoponto se vai juntar ao anterior. A estagiária faz pausadamente um determinado número de toques, que será o tempo de duração de cada grupo sonoro. E, assim sucessivamente até ao final da sequência musical.</p>	<p>Educadora</p> <p>Crianças</p> <p>Estagiárias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pilhas; ➤ Garrafas de plástico; ➤ Papel de jornal; ➤ Garrafas de vidro ou outro material composto de vidro. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta.

Anexo XII – Planificação da atividade do jogo de tabuleiro “Minhoca matemática”.

Estagiária: Catarina Silva					
2º ano de escolaridade		quinta-feira, 6 de dezembro de 2018			
Área disciplinar	Conteúdos e objetivos	Atividade/estratégias	Recursos		Avaliação
			Humanos	Materiais	
<u>Matemática/Dança</u> 11:15-12:30	<p><u>Números e operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar e dar exemplos de números pares e ímpares; ➤ Calcular com os números inteiros recorrendo à representação horizontal do cálculo. 	<p>Atividade: Jogo de tabuleiro “minhoca matemática”.</p> <p>Estratégias: Divide-se a turma em dois grupos. Cada grupo será orientado por cada estagiária. Cada elemento do grupo tem uma tampa (ou outro objeto) para identificar em que casa está. Inicialmente todas as tampas estarão na casa “início”. As casas ou têm cálculos (adição e subtração) com números inferiores a 20, para que desenvolvam o raciocínio e cálculo mental. Os alunos poderão ter uma folha rascunho, para que se auxiliem nos cálculos. Outras casas têm cores com perguntas relacionadas com os números pares ou ímpares, tendo em conta as suas regras). A cor verde será uma pergunta fácil, a laranja intermedia e a vermelha será difícil. As perguntas estão dentro de um saco, no qual os alunos retiram um papelinho com os olhos fechados. Os números são inferiores a 20 para que os meninos do acompanhamento do 1º ano possam realizar com auxílio. Sempre que um jogador erre, volta ao início. No final de cada adição ou subtração, pergunta-se se o resultado é par ou ímpar. Este jogo poderá ser realizado sem tabuleiro e ser dinamizado através de dança, no espaço exterior da sala. Todos os alunos, inicialmente estão colocados na mesma posição. A estagiária lança a pergunta ou ao cálculo (neste caso, a estagiária recorre à pergunta quando quer, dependendo das capacidades do aluno). Quando os alunos acertam, saltam para a frente o número do resultado e quando erram voltam ao início</p>	Educadora Crianças Estagiárias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cartão a servir de base; ➤ Cartão para reforçar as cartas; ➤ Imprimir cartas com as questões; ➤ Tintas; ➤ Marcador preto, verde, laranja e vermelho; ➤ Tampas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta.

Anexo XIII – Teia do Projeto – 4º ano de escolaridade.

<u>O que aprendem:</u>	<u>Estratégias:</u>	<u>Como iniciar:</u>	<u>Recursos:</u>
Utilizar as tecnologias para a	Através de aplicações retiradas de sites	No âmbito de um projeto organizado	<i>Tablet's</i>

<p>aprendizagem, além de alargar conhecimentos sobre determinadas aplicações desconhecidas para os alunos. Poderão ser um auxílio no prosseguimento dos estudos dos alunos, de uma forma mais autónoma e organizada de trabalho. Aprendem em conjunto com os colegas, tendo a oportunidade de responder a dúvidas dos colegas e partilhar também as suas.</p> <p>Por outro lado, os alunos desenvolvem as relações com os colegas, nomeadamente saber lidar com as personalidades de cada um e suas frustrações ajudando-se.</p>	<p>educativos, como Casa das Ciências, por exemplo, pretendemos abordar a matéria permitindo aos alunos manipularem os conceitos através da interatividade a partir de um tablet ou de um computador. Estas aplicações poderão ser: auditivas, tais como a contagem de histórias online ou interativas através de jogos de competitividade com o colega do lado, como por exemplo “Caça ao Tesouro”, no qual os alunos terão que descobrir o código decodificado através de cálculos mentais.</p> <p>Utilizaremos <i>PowerPoint</i> para a introdução de matéria, seja português, matemática ou estudo do meio, de forma ao aluno estar mais concentrado e visualmente atraído à estagiária. Os <i>PowerPoint</i> serão de curta duração, para que os alunos não dispersem. Uma das estratégias utilizadas será o maior número de intervenções de abordagem de matéria, em pouco tempo, uma vez que a turma se distrai facilmente acabando por se desconcentrarem. Nos casos em que os <i>PowerPoint</i> sejam mais extensos, serão realizados momentos de manipulação de objetos, para que o tempo de atenção seja mais reduzido evitando que os alunos se aborreçam.</p> <p>O trabalho por pesquisa, ou seja, conduzir os alunos a pesquisarem autores ou conceitos antes de introduzirmos matéria, será uma das estratégias para desenvolver nos alunos a curiosidade. Por outro lado, o trabalho por projeto envolverá os alunos totalmente na sua aprendizagem, uma vez que são os alunos que pesquisam, colaboram entre si e criam inovando através das aplicações utilizadas em aula.</p> <p>É de reforçar que existem alunos que não têm</p>	<p>pela professora cooperante: sensibilização para a redução de plástico em prol do meio ambiente, iniciaremos o nosso projeto construindo cartazes através da aplicação <i>PosterMaker</i> e o programa <i>Publisher</i>. Cada cartaz irá ser colocado junto de ecopontos amarelos (baldes de tinta decorados) e distribuídos pelas salas e espaços da escola que não tenham nenhum ecoponto de plástico.</p>	<p>Escola Virtual: vídeos, aulas interativas (aplicações virtuais em que o aluno manipula no <i>tablet</i> os objetos ou materiais no sítio correto, por exemplo. oferece a construção de esquemas, etc.)</p> <p>Aplicações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Khaoot ➤ Quizelet, ➤ Socrative. <p>Notas do professor (utilizado pelas estagiárias, de forma a registar o comportamento diário de cada aluno e personalizar notas descritivas sobre o comportamento, por exemplo, ou o desempenho nas tarefas diárias).</p>
--	--	--	--

	<p>contacto com novas tecnologias em casa, portanto estas aulas promoverão a possibilidade de os alunos contactarem com a realidade virtual descobrindo um novo mundo. Por outro lado, os alunos que já contactam diariamente com as novas tecnologias, poderão alargar os seus conhecimentos descobrindo novas aplicações e que com elas poderão aprender.</p>		
<p><u>Disciplinas:</u></p> <p><u>Matemática</u> – aplicações interativas da escola virtual como figuras geométricas sólidos; prismas e pirâmides, além de cálculo mental e problemas. <u>Estudo do Meio</u> – <i>kahoot</i> e apresentação virtual sobre os aspetos físicos de Portugal (rios e serras). <u>Português</u> – Escrita criativa (atividades lúdicas manuais e virtuais para a construção de histórias) e áudio de histórias (visionamento e áudio de livros online). <u>Expressões</u> – <u>Musical</u> (composição de rimas para uma figura geométrica); <u>Visual</u> (criação de uma pintura inspirada no artista Kandisky).</p>	<p style="text-align: center;"><u>TEMA</u></p> <p style="text-align: center;">As Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem dos alunos do 1º ciclo</p>		<p><u>Apresentação:</u></p> <p>Apresentação de um <i>PowerPoint</i> de imagens semanais à turma do estágio e na ESES.</p>
<p><u>Atividades para a turma:</u></p> <p>➤ Apresentações <i>PowerPoint</i>.</p>	<p><u>Atividades entre pares:</u></p> <p>➤ Construção de um cartaz educativo de forma a sensibilizar a redução do plástico; ➤ Rimas das figuras geométricas; ➤ Math Duel.</p>	<p><u>Atividades individuais:</u></p> <p>➤ Kahoot.</p>	<p><u>Avaliação:</u></p> <p>Divulgação do projeto através de um quadro de opiniões dos alunos sobre a intervenção das estagiárias, no qual podem referir o que mais gostaram ou menos gostaram, o que poderíamos ter feito, entre outros mais relevantes no decorrer do estágio.</p>

Anexo IX – Planificação da atividade “Pesquisa sobre as Serras de Portugal continental e insular”.

Estagiária: Catarina Silva					
4º ano de escolaridade		segunda-feira, 13 de maio de 2019			
Área disciplinar	Conteúdos e objetivos	Atividade/estratégias	Recursos		Avaliação
			Humanos	Materiais	
Formação Pessoal e Social/Estudo do Meio/Português 14:00 – 16:00	<p><u>Cidadania</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeitar a opinião do par de trabalho; ➤ Cooperar com o par de trabalho. <p><u>Estudo do Meio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Localizar e identificar no mapa as Serras de Portugal continental e insular. <p><u>Português</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Selecionar informação relevante; ➤ Interpretar a informação ➤ Assegurar contacto visual com a audiência; ➤ Utilizar um discurso coerente e fluente. 	<p>Atividade: Trabalho de pesquisa: Serras de Portugal continental e ilhas. Apresentação.</p> <p>Estratégias: Na semana anterior, os alunos aprenderam os Rios principais de Portugal e as ribeiras dos arquipélagos. Dando continuidade ao trabalho, seguirei para a aprendizagem das Serras de Portugal. A seguinte atividade será realizada numa das salas de computadores.</p> <p>Dando privilégio e destaque à aprendizagem ativa dos alunos, farei 10 pares de trabalho e cada par ficará com uma das serras da seguinte lista: Pico; Estrela; Pico Ruivo; Larouco; Gerês; Montesinho; Peneda; Marão; Candeeiros; e, por último Montejunto.</p> <p>Cada par de trabalho terá que pesquisar autonomamente no motor de busca do computador: definição de serra; localização da serra; altitude; e uma curiosidade, poderá ser relativa à fauna, flora, turismo ou outra curiosidade relevante (à escolha dos pares). Será distribuído aos alunos um cartão, para que no final da realização do trabalho de pesquisa, coloquem os indicadores e pintem a sua serra (se restar tempo).</p> <p>As estagiárias, juntamente com a professora cooperante irão circular pela sala, auxiliando os alunos sempre que necessário.</p> <p>Na última hora, os pares de alunos apresentarão o seu trabalho de pesquisa. Na apresentação os pares de alunos deverão colocar o seu cartão no mapa de Portugal continental e ilhas, de tamanho A3 (impresso pela estagiária), de modo a expor na sala de aula como uma ferramenta de auxiliador de memória da aprendizagem realizada.</p>	Educadora Crianças Estagiárias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Computadores; ➤ Lápis e borracha; ➤ Cartões; ➤ Mapa de Portugal e ilhas de tamanho A3. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grelha de avaliação com descritores.

		À medida que os pares de trabalho apresentam o trabalho, os restantes pares deverão registar a Serra, altitude e localização, de modo a manter a sua atenção e ficar com o registo no caderno.			
--	--	--	--	--	--

Anexo XV – Guião orientador do trabalho de pesquisa “Pesquisa sobre as Serras de Portugal continental e insular”.

	Estudo do Meio – 2º Semestre maio de 2019 Trabalho de pesquisa – Serras de Portugal
Nomes:	Data: ____/____/____

Serra do Pico (a cada par de alunos é atribuída uma serra)

1. Abre uma página no Google e pesquisa sobre:

a) a sua localização;

b) a sua altitude;

c) uma curiosidade que poderá ser relativa à flora ou fauna ou turismo.

Anexo XVI – Grelha de avaliação sobre “Pesquisa sobre as Serras de Portugal continental e insular”.

Nomes	Revela facilidade em trabalha com o seu par	Apresenta de forma autónoma a informação recolhida	Apresenta um discurso oral coerente e seguro	Identifica e localiza as Serras de Portugal continental e insular
DG	S	+/-		
DR	S	S		
EP	N	N		
EB	S	S		
FV				
GL	S	S		
LA	S	N		
LR	S	S		
MG	S	S		S
MF	S	S		
MM	S	S		
MH	S	S		
MP	S	S		
MS	S	S		
RB	N	N		
SC	S	S		S
SCh	S	S		
VV	S	S		S
AM	S	N		

Anexo XVII – Mapa de Portugal para localizar as Serras de Portugal continental e insular.



Anexo XVIII – Grelha de autoavaliação sobre o trabalho de pesquisa realizado.

	Sim	Não	O que posso melhorar?
Trabalhei com o meu par.			
Consegui recolher a informação necessária.			
Os meus colegas perceberam a informação que lhes transmiti.			
Falei muito baixinho na apresentação.			
Falei com segurança do que escrevi.			
Gostei da realização do trabalho.			

Anexo XIX – Planificação da atividade “*Math Duel*”.

Estagiária: Catarina Silva					
4º ano de escolaridade		segunda-feira, 13 de maio de 2019			
Área disciplinar	Conteúdos e objetivos	Atividade/estratégias	Recursos		Avaliação
			Humanos	Materiais	
<p>Matemática/ Educação para a Cidadania</p> <p>09:00 – 10:30</p>	<p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer relações numéricas e propriedades das operações e utilizá-las em cálculo mental. ➤ Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas. ➤ Expressar oralmente e por escrito ideias matemáticas. <p><u>Cidadania</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeitar a opinião do par de trabalho; ➤ Cooperar com o par de trabalho. 	<p>Atividade: <i>Math Duel</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>As estagiárias levarão o grupo de crianças à sala do futuro, na qual iremos utilizar os tablets para jogar ao jogo: <i>Match duel</i>. Para este jogo é necessário colocar os alunos dispostos em pares e de preferência a que fiquem frente a frente, pois irão utilizar o mesmo tablet.</p> <p>O jogo está dividido em duas parcelas, permitindo a cada jogador ficar com o seu espaço para a sua conta. O objetivo deste jogo é desenvolver o cálculo mental dos alunos, uma vez que desde o início do nosso estágio ainda não realizámos nenhuma atividade cálculo mental.</p> <p>De uma forma lúdica, as crianças irão aumentar o seu espírito de competitividade no sentido de se esforçarem para chegar ao resultado da operação.</p> <p>O jogo contém todas as operações aritméticas; avançam consoante o jogador que clicar primeiro no resultado correto; tendo em conta os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, cada par de aluno terá o jogo adaptado às suas capacidades. Existe o nível fácil, médio, duro e perito.</p> <p>À medida que os jogadores vão terminando os jogos, poderão aumentar as suas capacidades e ir além do seu nível (quando adequado).</p> <p>No final, as estagiárias apresentam um problema/desafio para os pares de alunos resolverem, os problemas serão adaptados às dificuldades de cada um. Os pares de alunos terão entre cinco e dez minutos para resolver o problema e após o tempo terão oportunidade de divulgar os resultados à turma; as estagiárias intervêm sempre que necessário.</p>	<p>Educadora</p> <p>Crianças</p> <p>Estagiárias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 10 tablets; ➤ Televisor da sala; ➤ Lápis e borracha; ➤ 10 problemas diversificados. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grelha de avaliação com descritores.

	Matemática - 2º Semestre maio de 2019
	Desafio matemático
Nome:	Data: ____/____/____

Os Robôs do Professor MATEMA

O livro da história do professor Matema conta que, um dia, ele construiu quatro robôs, o Nume, o Reve, o Tal e o Zás, de tal forma que:

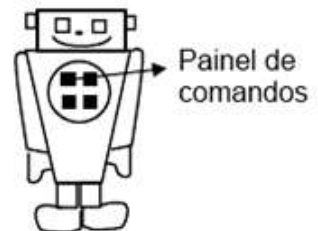
- o Zás tem olhos quadrados;
- o Reve e o Tal não têm boca;
- o Reve não tem quadrados no painel de comandos.

Escreve, na linha por baixo de cada um dos robôs, o seu nome.









R: _____

	Matemática - 2º Semestre maio de 2019
	Desafio matemático
Nome:	Data: ____/____/____

Mistério dos rebuçados

1. O João levou para a escola um saco de rebuçados para dar aos amigos. Aos primeiros que encontrou deu metade dos rebuçados que trazia. Depois encontrou mais amigos e deu metade dos que ainda tinha. E foi assim que chegou à sala dele já só com 20, um para cada colega. Quantos rebuçados tinha o saco antes do João o abrir?

Apresenta todos os passos que realizaste até chegares à resposta.

R: _____

	Matemática - 2º Semestre maio de 2019
	Desafio matemático
Nome:	Data: ____/____/____

Vamos às compras...

1. A mãe da Inês comprou um vestido por 65 euros e uma camisola pela terça parte daquela quantia. Quanto pagou pelas duas peças?

Apresenta todos os cálculos efetuados.

R: _____

	Matemática - 2º Semestre maio de 2019 Desafio matemático	
Nome:		Data: ____/____/____

Vamos à feira...

10- A senhora Maria foi à feira e comprou ao Tio Manuel quatro dúzias de alfinetes. Cada alfinete custava 0,50€. Quanto pagou a senhora Maria pelos alfinetes?

R: _____

11- A mãe da Sílvia vendeu um quilo de maçãs por 1,25€, um quilo de bananas por 2,50€ e três quilos de cerejas por 7,50€.
 Quantos quilos de fruta vendeu a mãe da Sílvia?
 Por quanto vendeu a fruta toda?
 Quem comprou a fruta deu para pagar uma nota de 20,00€, quanto recebeu de troco?
 A como foi o quilo das cerejas?

R: _____

R: _____

R: _____

R: _____

Anexo XXI – Grelha de avaliação do jogo: *Math Duel*.

Nomes	Revela facilidade na execução cálculos			Aplica estratégias na resolução de problemas			Manifesta interesse			Escuta e respeita a opinião do par.			Joga com o par sem conflitos		
	Muita	Pouca	Nenhuma	Sempre	Quase sempre	Nunca	Muito	Pouco	Nenhum	Sempre	Quase sempre	Nunca	Sempre	Quase sempre	Nunca
DG															
DR	x				x			x			x		x		
EP		x			x			x			x			x	
EB		x			x			x		x				x	
FV															
FS	x			x			x			x			x		
GL	x				x		x				x			x	
LA	x			x			x			x			x		
LR		x			x				x		x			x	
MG	x			x			x			x			x		
MF	x			x			x			x			x		
MM	x			x			x			x			x		
MH		x			x			x		x				x	
MP		x			x			x		x			x		
MS	x			x			x			x			x		
RB		x			x		x				x			x	
SC	x			x			x				x			x	
SCh	x			x			x				x			x	
VV	x			x			x					x			x
AM	x				x		x				x		x		

Anexo XXII – Guião das entrevistas realizadas ao/às docentes.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras Educadores/as de Infância	Questões orientadoras Professore/as do 1º CEB	Observações
<u>Bloco A</u> Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informar em linhas gerais o que se pretende com o trabalho; ➤ Solicitar a colaboração do entrevistado dando a conhecer a importância do seu contributo; ➤ Legitimar a entrevista; ➤ Garantir a confidencialidade dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informar sobre objetivos da pesquisa; ➤ Agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista; ➤ Garantir a confidencialidade de todas as informações que me fornecer, utilizando-as apenas para o meu estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informar sobre objetivos da pesquisa; ➤ Agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista; ➤ Garantir a confidencialidade de todas as informações que me fornecer, utilizando-as apenas para o meu estudo. 	
<u>Bloco B</u> Dados e caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer a formação académica e experiência profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais as suas habilitações académicas? ➤ Há quantos anos exerce a sua profissão? ➤ Exerceu sempre na mesma instituição? Em quantas instituições já exerceu? ➤ Na atual instituição exerce há quanto tempo? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais as suas habilitações académicas? ➤ Há quantos anos exerce a sua profissão? ➤ Exerceu sempre na mesma instituição? Em quantas instituições já exerceu? ➤ Na atual instituição exerce há quanto tempo? 	Indicar a idade e género.
<u>Bloco C</u> Conhecimento do trabalho realizado no jardim de infância/ escola.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer o que os educadores/professores conhecem sobre o trabalho realizado/desenvolvido na escola/jardim de infância. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O que conhece acerca do trabalho realizado/desenvolvido na escola do 1º CEB? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O que conhece acerca do trabalho realizado/desenvolvido no jardim de infância? 	Respostas abertas.
<u>Bloco D</u> Articulação curricular entre jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender se há ou não articulação entre o jardim e a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relativamente à articulação entre jardim de infância e a escola do 1º CEB, o que faz 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relativamente à articulação entre jardim de infância e a escola do 1º CEB, o que faz 	Resposta aberta.

e escola.	➤ Conhecer a importância que o educador/professor atribui à articulação entre valências.	para a sua concretização? ➤ Reconhece que o modelo de organização e gestão do jardim de infância facilita/dificulta o processo de articulação entre valências?	para a sua concretização? ➤ Reconhece que o modelo de organização e gestão da escola do 1º CEB, facilita/dificulta o processo de articulação entre valências?	
<u>Bloco E</u> Aspetos positivos e negativos	➤ Conhecer os aspetos positivos e negativos da articulação;	➤ Na sua opinião, quais os aspetos positivos e negativos do trabalho de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º CEB?	➤ Na sua opinião, quais os aspetos positivos e negativos do trabalho de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º CEB?	
<u>Bloco F</u> Dificuldades sentidas	➤ Conhecer as dificuldades sentidas pelos docentes.	➤ Que dificuldades sente em relação ao trabalho de articulação entre o pré-escolar e a escola do 1º CEB?	➤ Que dificuldades sente em relação ao trabalho de articulação entre o pré-escolar e a escola do 1º CEB?	
<u>Bloco G</u> Encerramento da entrevista e agradecimento pela colaboração.	➤ Agradecer a participação e disponibilidade do inquirido e encerrar a entrevista.	➤ Agradecer a disponibilidade	➤ Agradecer a disponibilidade	

Blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras Crianças do jardim de infância	Questões orientadoras Crianças da escola do 1.º CEB	Observações
<u>Bloco A</u> Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informar e explicar em linhas gerais o que se pretende com o trabalho; ➤ Solicitar a colaboração do entrevistado dando a conhecer a importância do seu contributo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agradeço a tua disponibilidade e contributo da tua participação nesta entrevista, que me irá ajudar a realizar o meu trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agradeço a tua disponibilidade e contributo da tua participação nesta entrevista, que me irá ajudar a realizar o meu trabalho. 	
<u>Bloco B</u> Dados e caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quantos anos tens? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quanto anos tens? 	
<u>Bloco C</u> Aprendizagens realizadas em ambas as valências	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber quais as concepções das crianças para o 1.ºCEB; ➤ Perceber o trabalho realizado em ambas as valências, do ponto de vista das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O que fazes no jardim de infância? ➤ O que os meninos da escola fazem? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O que fazias no jardim de infância? ➤ O que fazes na escola? 	
<u>Bloco D</u> Diferenças entre o jardim de infância para a escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender as principais diferenças entre as valências, segundo as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual é a diferença do jardim de infância para a escola? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual é a diferença do jardim de infância para a escola? 	

Anexo XXIV – Transcrição das entrevistas do/as docentes.

Transcrições das entrevistas das docentes – educadoras de infância e professoras do 1.º CEB

Blocos	Questões	Educadoras	Questões	Professoras
C Conhecimento do trabalho realizado no jardim de infância/escola.	O que conhece acerca do trabalho realizado/desenvolvido na escola do 1º CEB?	<p>De um modo geral, o que são os Programas do 1º CEB? Em termos mais específicos da escola que está aqui ao lado do jardim de infância., eu conheço as professoras, conheço os alunos. Até porque alguns já passaram pelo Jardim de Infância, outros não mas acabamos por partilhar os tempos em que fazemos atividades em conjunto.</p> <p>As atividades conjuntas que nós fazemos fazem parte do Plano Anual de Atividades e são definidas no final do ano letivo anterior, a maior parte delas. Portanto nós reunimos em julho, os professores e os educadores e planificamos as atividades conjuntas que vamos fazer ao longo do ano. E depois, às vezes ao longo do ano planificamos outras atividades novas que vão surgindo e vão acontecendo. Portanto essas atividades, que são muitas e depois posso dizer quais são, permitem o conhecimento dos alunos, dos professores, da relação pedagógica entre todos, de algum trabalho desenvolvido e permitem esta interação. Portanto a vários níveis: relacionais e também em termos, do que pretendemos fazer e escolhas que fazemos e do que trabalham na escola também.</p> <p>Não sei pormenorizadamente o que é que eles dão no 1º ano, o que dão no 2º entre outros, mas sei de um modo global. Vou estando atenta ao que eles vão crescendo e aprendendo. Nesta situação também é fácil porque a escola é ao lado do Jardim</p>	O que conhece acerca do trabalho realizado/desenvolvido na escola do 1º CEB?	<p>Do que se passa atualmente não tenho realmente um feedback, uma vez que aqui na escola não temos reuniões com educadoras, nem qualquer articulação. Depende um bocado do profissional que trabalhou com a criança. Quando recebo turma do 1º ano, que é geralmente formada por alunos provenientes de diferentes turmas do JI, nota-se a diferença entre grupos de alunos vindos de um determinado JI /educadora em relação a outros.</p> <p>É essencial o trabalho realizado a nível da segmentação oral de acordo com as partições silábicas de palavras e a nível da promoção da consciência fonológica, para aprendizagem da leitura e da escrita. A nível da matemática o trabalho realizado (ou que se devia desenvolver) a nível do desenvolvimento do sentido do número; das capacidades de visualização espacial (coordenação visual motora, memória visual, percepção figura-fundo, constância perceptual, percepção da posição no espaço, percepção das relações espaciais e discriminação visual), são essenciais para o sucesso na aprendizagem no 1º ano de escolaridade e consequentemente na vida académica e mesmo profissional do indivíduo. (P1)</p> <p>Os Educadores e professores do 1º Ciclo trabalham em articulação, principalmente, no pré-escolar uma vez que os educadores preparam as suas crianças</p>

		<p>de Infância. (E1)</p> <p>A ideia e a noção que tenho, o que vou lendo e o que vou ouvindo e conversando com colegas do 1º ciclo, a ideia que eu tenho é que eles tem estado a tentar mudar um bocadinho a forma como se ensina. Nós no j.i. já notamos um bocadinho isso. E o que me dá ideia é que eles estão realmente a vir ao encontro do pré-escolar e do que nós fazemos: metodologias um pouco mais livres, viradas para a capacidade de cada criança e não tornar grupos homogéneos (todos tinham que atingir o mesmo na mesma altura, apesar de haver aquelas metas que eles tem que cumprir. As coisas estão a mudar nesse aspeto.</p> <p>Está se a dar mais valor ao que a criança sabe, ao que interessa, ao que ela consegue e o percurso que ela faz, principalmente, o final não é como ela chegou, mas a forma como chegou. Isto tem muito a haver com o que se defende no pré-escolar há muitos anos. Acho que se estão a criar mais pontos agora, do que havia. Mais pontos em comum entre um nível de ensino e outro. Parece-me que é isso que está a acontecer.</p> <p>E depois do que vou ouvindo, também, da articulação, da flexibilização curricular, que se fala muito agora. Aliás as escolas estão muito a apostar nisso e ate como forma de angariar crianças para os seus agrupamentos (risos). Todos falam na flexibilização e nos currículos mais flexíveis. Até porque é isso que as crianças procuram e precisam, hoje em</p>	<p>para a entrada para o primeiro ano. De certa forma existe uma continuidade do trabalho realizado pelo educador. No entanto, é de salientar que o Jardim de Infância não é obrigatório, logo ainda existem algumas crianças que chegam ao primeiro ano sem preparação. Há que continuar a criar expetativas positivas na criança para a transição para o 1º Ciclo. (P2)</p> <p>Não estou a par das Orientações Curriculares dirigidas ao Pré-escolar, no seu geral, contudo conheço alguns temas a serem trabalhados com alunos do Jardim de infância. (P3)</p>
--	--	---	---

		<p>dia. (E2)</p> <p>Sei que a matriz curricular implementada no 1º ciclo contempla o ensino de Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico - Motoras, Inglês e outras atividades de enriquecimento curricular.</p> <p>Ao longo dos 4 anos do 1º ciclo é função de cada professor desenvolver as capacidades que cada aluno tem: quer sejam na área do português, matemática e raciocínio lógico, ciências e descobertas, como também nas artes, criatividade e relacionamento interpessoal. (E3)</p>		
<p>D</p> <p>Articulação curricular entre jardim de infância e escola.</p>	<p>➤ Relativamente à articulação entre jardim de infância e a escola do 1º CEB, o que faz para a sua concretização?</p>	<p>Nós no núcleo escolar, procuramos definir um conjunto de atividades variadas que nos permitem encontros ao longo do ano. Na maioria esses encontros são trabalhados antes de acontecerem. Por exemplo, nós temos sempre atividades que passam por alguns dias, às vezes são especiais, como por exemplo o Dia da Alimentação Saudável, temos uma série de atividades que cada turma trabalha para depois concretizar esse dia, que é o encontro, dia 16 de outubro. A atividade é o Dia Mundial da Alimentação, mas no fundo na semana antes e na semana depois há uma série de atividades que cada turma faz. Por vezes há uma partilha do momento, por outras vezes não mas é um trabalho que fica para além do dia especial.</p> <p>Depois, geralmente fazemos sempre os encontros do Halloween, dos Santos, da Espiga, Natal, festas (...) temos idas ao</p>	<p>➤ Relativamente à articulação entre jardim de infância e a escola do 1º CEB, o que faz para a sua concretização?</p>	<p>Na E.B. não fazemos articulação. Nos centros escolares a realidade é diferente e permite articulação na consecução do Plano Anual de Atividades, que é desenvolvido a nível do estabelecimento. (P1)</p> <p>Ao longo do ano letivo essa articulação é realizada com atividades em conjunto como Assembleias de escola, datas comemorativas (dia Mundial da Alimentação, Dia Mundial da árvore, Dia Mundial da Criança) e no início de cada ano letivo para haver uma articulação entre educadores e professores do 1º ano. (P2)</p> <p>Sempre que me encontrava colocada em escolas que tivessem jardim de infância e 1º ciclo, foram articuladas atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) em conjunto. Todas as atividades, fossem elas</p>

		<p>teatro em conjunto. Temos, por exemplo este ano nós vamos ao Jardim Zoológico em conjunto, portanto o tema dos animais vai estar ali presente. Todas as saídas que fazemos, são em geral, todas em conjunto e isso permite, não só eu planificar com as professoras como irá decorrer, como o contacto entre os alunos e a troca de coisas que acontecem depois dessas atividades (por exemplo, exposições).</p> <p>Depois existe uma parte informal, os meninos do Jardim adoram ir ao recreio do 1º ciclo, e os do 1º ciclo adoram vir aqui. Fazemos recados, ou pedimos para os meninos irem pedir coisas... (E1)</p> <p>Dar as ferramentas para que quando chegam ao 1º ciclo eles consigam, realmente dar o salto e eles consigam fazer as aprendizagens que são necessárias e esperadas para essa idade. Depois o que nós fazemos, é proporcionar às crianças as visitas às escolas do 1º ciclo, terem um bocadinho a noção. Mais importante que isso é não colocar na criança a pressão de que vai para a escola porque começa muito de casa logo isto “vais para a escola dos grandes” “vais estar muito tempo sentado” “vais fazer muitos trabalhos” (risos). Isto é uma pressão enorme nas crianças e acho que é importante fazer o contrário: desconstruir, na escola vais aprender coisas novas, tens imensa coisa para prender e fazer que aqui não fazes... Normalmente os meninos vão muito entusiasmados, mas vão para o incerto</p>	<p>no estabelecimento de ensino ou fora, que tinham temas comuns a serem trabalhados pelas diferentes faixas etárias, eram planificadas e concretizadas em conjunto. (P3)</p>
--	--	---	---

		<p>porque não tem noção. Nós gostamos de proporcionar uma visita à escola, para eles conhecerem o espaço. Normalmente passamos lá uma manhã ou uma tarde. Vamos aos agrupamentos onde eles principalmente transitam. Não conseguimos ir a todas as escolas, se forem fora da nossa área de residência não conseguimos ir. Mas aquelas onde vamos ouvimos uma história, conhecem os espaços, vão visitar os colegas, alguns encontram sempre colegas e para eles é emocionante esses reencontros. Normalmente conversamos com a coordenadora e passar-lhe a informação a que nível estão as crianças, o que é mais importante e o que há de destacar na criança: quais são os pontos que necessita de ser mais estimulada e de dar em atenção quando iniciar a etapa, star atenta que tipo de pormenores em cada criança fazemos esse feedback, oralmente, para além da avaliação que fazemos e dizemos sempre aos pais que podem e devem mostrar ao professor para ele ter uma noção do ponto de partida da criança. Mostramo-nos sempre disponíveis e abertos ao professor se precisar e necessitar de alguma informação.</p> <p>Mas, realmente, em termos de haver assim muitas atividades com as escolas do 1º CEB, nós não temos. Até porque nós como somos uma IPSS, acabamos por viver uma realidade muito diferente de que quando se está dentro do mesmo espaço, do mesmo agrupamento. Nos centros escolares é porta com porta, é</p>		
--	--	---	--	--

		<p>tudo mais fácil. E depois têm interrupções diferentes das nossas, têm horários diferentes dos nossos; com atividades extracurriculares em horários diferentes dos nossos e ter de conjugar tudo, nem sempre é fácil.</p> <p>Se calhar, realmente, devíamos fazer um esforço extra nesse sentido. Mas na verdade não tem havido muitas atividades partilhadas.</p> <p>Todas as áreas que se trabalham no 1º CEB, nós trabalhamos aqui no pré-escolar. Mas o nosso objetivo não é prepará-los para quando chegarem à escola saberem ler e escrever. Isso é o que vão fazer na escola. O que nós lhe estamos a dar são as ferramentas. (E2)</p> <p>Os desafios da sociedade de hoje e do futuro exigem não só pessoas desenvolvidas intelectualmente, mas também que sejam criativas, capazes de trabalhar em equipa, responsáveis e dinâmicas. A interação entre crianças de várias idades, o trabalho por projetos e os projetos transversais que desenvolvem a autonomia, a responsabilidade, a possibilidade de construírem conhecimentos e liderarem a sua própria aprendizagem, são fatores fundamentais para as crianças crescerem enquanto pessoas.</p> <p>Na minha prática, desde sempre valorizei e promovi a articulação com o 1º ciclo, através da realização de atividades em conjunto e na comemoração das festividades e datas importantes. Ao longo dos dois últimos anos, elaborei e</p>		
--	--	---	--	--

	<p>➤ Reconhece que o modelo de organização e gestão do jardim de infância facilita/dificulta o processo de articulação entre valências?</p>	<p>desenvolvi, em conjunto com educadores de infância e professores do CEME, o projeto “Crescer com Valores”. Neste grandioso projeto de articulação, são planificadas e desenvolvidas atividades que promovem a articulação curricular vertical entre os dois níveis de ensino, contribuindo para um aumento do sucesso educativo das nossas crianças. (E3)</p> <p>No meu caso concreto não dificulta. O que eu acho é que no 1º ciclo deveria haver uma organização mais semelhante à do Jardim de Infância. Nem sempre isso acontece. Porque o 1º ciclo está subjugado a datas, a fichas em conjunto com as outras escolas, provas, um sistema de avaliação (muito de cima para baixo) e às vezes aquele trabalho que os meninos levam do Jardim de Infância: trabalhar em grupo, escolher as atividades, fazerem projetos, mais flexível, no 1.º CEB para (...) Isto é um dos grandes entraves. Agora a bagagem que eles levam do Jardim fica com eles e têm maior flexibilidade para poderem encarar as várias metodologias que se vão confrontando ao longo da vida. (E1)</p> <p>Na minha opinião facilita, e de que maneira! Como eu já tinha referido, que penso que os dois níveis estão a criar pontos e formas de ver a educação mais semelhantes. Esta questão de flexibilizar os currículos, de dar tempo à criança para fazer as suas aprendizagens, torná-la responsável pelo seu processo de</p>	<p>➤ Reconhece que o modelo de organização e gestão da escola do 1º CEB, facilita/dificulta o processo de articulação entre valências?</p>	<p>Os modelos de organização e gestão são essenciais nesta questão. Em anos anteriores, com outra gestão que não a atual, eram realizadas reuniões de articulação entre ciclos, (JI/ 1º Ciclo; 1º Ciclo/ 2º Ciclo) em que se aferia as áreas/conteúdos que estavam a ser bem desenvolvidas e as áreas que necessitavam ser mais trabalhadas de forma a colmatar défices identificados pelos profissionais no início de cada ciclo. Outro trabalho de articulação que era realizado era a avaliação dos alunos de 5 anos do JI e o encaminhamento dos alunos com dificuldades. Este trabalho é muito importante pois permite que o aluno seja mais precocemente apoiado no 1º ano, pois já está sinalizado. (P1)</p> <p>No que diz respeito à organização e modelo de gestão facilitam o processo de articulação com encontros e reuniões. (P2)</p> <p>Reconheço que o modelo de organização e gestão das escolas pretende facilitar este processo de articulação, contudo na realidade, este processo não é oficial nem prioritário. (P3)</p>
--	---	--	--	---

		<p>aprendizagem, que nós aqui na escola estamos a implementar o Movimento da Escola Moderna, também vai muito ao encontro desta forma de pensar.</p> <p>Este processo de que se vive no jardim de infância vai facilitar depois no processo de desenvolvimento no 1º CEB. (E2)</p> <p>Sim, facilita. A escola precisa de articular ativamente o currículo entre os vários níveis de ensino, nomeadamente entre o pré-escolar e o 1º ciclo. As próprias orientações curriculares do pré-escolar vão exatamente ao encontro dessa necessidade, visando favorecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre professores e educadores. (E3)</p>		
<p>E</p> <p>Aspetos positivos e negativos</p>	<p>➤ Na sua opinião, quais os aspetos positivos e negativos do trabalho de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º CEB?</p>	<p>Eu vejo muitos aspetos positivos, porque eu acho que isto é um sequencia na vida das crianças, assim como com as famílias. Esta coisa da continuidade educativa entre vários contextos onde as crianças passam, se for conhecida por todos, se tiver alguma harmonia é melhor para o desenvolvimento das crianças.</p> <p>Agora se há muitas ruturas, se calhar depois os miúdos tem mais dificuldade em lidar com estas coisas e arranjam as suas estratégias, que nem sempre são as mais positivas levando à indisciplina e essas coisas todas.</p> <p>Mas se houver uma certa harmonia, uma certa sequencia entre os contextos educativos, uma certa complementaridade na relação pedagógica, nas metodologias e nas aprendizagens. Isso é muito</p>	<p>➤ Na sua opinião, quais os aspetos positivos e negativos do trabalho de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º CEB?</p>	<p>Na minha opinião a articulação é sempre positiva, só assim se pode garantir a continuidade, que é benéfica para o aluno. (P1)</p> <p>A articulação realizada traz aspetos positivos no sentido de promover a autonomia e o sucesso dos alunos, fomentar nos alunos o gosto pelo trabalho de equipa e ajuda entre pares, estimular a criatividade e reforçar atitudes de solidariedade, colaboração e civismo. (P2)</p> <p>No meu ponto de vista, o único aspeto negativo do trabalho de articulação é a falta de horas possíveis (componente não letiva) para planificar as atividades conjuntas com os educadores de infância devido ao excessivo trabalho burocrático</p>

		<p>positivo, no meu entender. Consegue-se através de um maior conhecimento entre todos: educadores e professores, o que fazem, as suas opiniões. (E1)</p> <p>O trabalho de articulação nunca traz aspetos negativos, quando se articula. Se realmente essa articulação existir, nunca é negativa, é sempre benéfica. Até porque as crianças conviverem com realidades diferentes, crianças diferentes, mundos diferentes, como nós costumamos dizer é sempre positivo.</p> <p>Em termos dos aspetos positivos é prepará-las para uma transição, é dar segurança, no fundo é segurança porque quando eles saem daqui eles vão entusiasmados, mas não sabem ao que chegam. E quando é o primeiro dia e as primeiras semanas, não é fácil para eles integrarem-se no grupo e nas rotinas.</p> <p>É tudo um pouco mais rigoroso no 1º CEB e compreende-se que tenha de ser assim, mas se realmente se essa articulação houver, e eu gostava que houvesse mais aqui na nossa Instituição essa articulação. Quando há penso que será ótima e nós vemos que quando vamos com eles fazer a visitas estavam entusiasmadíssimos.</p> <p>Estas visitas motivam-nos e dão segurança. Em termos de desenvolvimento de atividades, de capacidades e tudo mais nós vamos fazendo isso ao longo do ano e preparamos nesse aspeto. Realmente é conhecerem que tipo de trabalho virá noutra etapa. (E2)</p>		<p>que é exigido a um professor do 1º ciclo, que mal tem tempo para planificar as suas atividades do programa curricular que tem de ser cumprido. Deste modo, esta articulação fica muitas vezes em segundo plano não sendo vista como prioritária por parte das direções de agrupamentos. (P3)</p>
--	--	--	--	---

		<p>O trabalho de articulação não tem aspetos negativos.</p> <p>Considero apenas aspetos positivos: permite a cooperação e a colaboração entre docentes, não docentes, alunos, famílias e comunidade; que todos tomem decisões; que haja partilha; que o trabalho seja desenvolvido conjuntamente permitindo que todos façam progressos; a maior comunicação entre profissionais com experiências e competências diversas; e cria um ambiente favorável à mudança e à inovação. (E3)</p>		
<p>E</p> <p>Dificuldades sentidas</p>	<p>➤ Que dificuldades sente em relação ao trabalho de articulação entre o pré-escolar e a escola do 1º CEB?</p>	<p>Ainda há um longo caminho a fazer porque foram muitos anos a batalhar no sentido contrário. Portanto esta forma de como se trabalha nos jardins de infância era bom que contaminasse o 1º ciclo. Se bem que alguns jardins de infância, algumas práticas mais escolarizadas no 1º ciclo também tem vindo às vezes a contaminar os jardins de infância e dar uma formalidade que se calhar não é importante.</p> <p>Como por exemplo, querer antecipar algumas aprendizagens mais escolares... até questões as vezes de disciplina que eu acho que houve influencia do modelo escolar nos jardins de infância.</p> <p>Portanto há um trabalho nos professores do 1º ciclo em abrir e desbloquear, e também nos educadores de infância em voltar aquilo que era a educação pré-escolar. Haver um espaço de liberdade e escuta das crianças e menos um espaço de ensinar.</p> <p>Acho que há um trabalho das duas partes</p>	<p>➤ Que dificuldades sente em relação ao trabalho de articulação entre o pré-escolar e a escola do 1º CEB?</p>	<p>Não faz. (P1)</p> <p>Os aspetos a melhorar serão no sentido em haver mais encontros com as instituições particulares na entrada para o primeiro ano de escolaridade. (P2)</p> <p>Tal como referi acima, a maior dificuldade relaciona-se com a falta de tempo para reunir e que deveria estar prevista no horário dos educadores/professores, contudo esta dificuldade é ultrapassada com a boa vontade demonstrada pela classe de docentes que, apesar de tanto trabalho burocrático exigido, acaba por conseguir, nos seus tempos livres, para articular com os colegas sempre em prol do bem estar e alegria das crianças que acompanham ao longo de um ano letivo. (P3)</p>

		<p>a fazer porque quer se queira, quer não acabamos por nos contaminar sempre uns aos outros. É preciso escolher no meio disto tudo quais são as coisas que mais se adequam a cada momento, à sociedade e às crianças e à forma como eles estão a crescer. (E1)</p> <p>Tenho pena que não exista mais articulação. A ideia que eu tenho é que dentro dos agrupamentos é mais fácil a articulação, mas continua sem haver a devida articulação que deveria haver. (E2)</p> <p>No agrupamento onde exerço a minha função, nos últimos anos tem sido implementado o PPIP (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica) que defende e promove a articulação entre os ciclos. Como desenvolvo a minha atividade num dos centros escolares, onde existe uma fantástica equipa de trabalho a articulação está sempre presente nas nossas rotinas, não sentido qualquer dificuldade. (E3)</p>		
<p><u>G</u></p> <p>Encerramento da entrevista e agradecimento pela colaboração.</p>	<p>➤ Agradecer a disponibilidade</p>	<p>O 1º CEB é uma fase fundamental, de toda a aprendizagem escolar. É no fundo as bases de muito do que depois eles vão fazer no futuro.</p> <p>Eu acho que enquanto na educação pré-escolar nós vemos a criança como um todo e no fundo se calhar estamos a preparar para a vida e como pessoas. Depois no 1º ciclo essa componente, às vezes até fica um bocadinho, no meu entender menos valorizada e passa a ser muito importante o currículo escolar e aí a desarticulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo, às vezes passa um bocadinho</p>	<p>➤ Agradecer a disponibilidade</p>	

		<p>por aí: a criança deixa de ser vista como essa pessoa e passa a ser vista como criança-aluno.</p> <p>Eu acho que há uma desarticulação em termos de metodologias do pré-escolar e do 1º ciclo. Se calhar era preciso que o 1º ciclo e papel dos professores se aproximasse mais de como funciona o jardim de infância. Mas também não deixo de considerar que é muito importante a forma como levam esse primeiro embate do sistema escolar formal, não é?</p> <p>Nem todos os miúdos passam pelo pré-escolar, apesar de agora já muitos passam.</p> <p>Os miúdos com cinco anos manifestam interesse por atividades que depois vão complementar na escola, os números, as letras, o código de escrita, mas eu quando trabalho isso com eles não estou muito preocupada em ensinar. Estou mais preocupada em ir ao encontro do prazer que eles têm em descobrir, em querer saber. (E1)</p> <p>Enquanto IPSS, é mais difícil porque nó, por exemplo, até em questão aos nossos horários: nós entramos às nove, a hora em que as educadoras entram lá. Nós só temos a auxiliar na sala às dez, portanto nós nunca estamos despachados para sair daqui para algum lado antes das dez e meia, que é quando as crianças de lá estão no intervalo. E depois nós almoçamos aqui a um quarto para o meio dia, portanto os nossos tempos estão todos limitados. Tudo é muito limitado, até em termos de tempo!</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Às vezes é culpa nossa e culpa de toda a gente. Às vezes é falta de esforço que se faz, porque nós depois acomodamo-nos a estas desculpas “que não temos tempo” “estamos longe”. É verdade, é mesmo assim. As tarefas que nós temos diariamente e as festividades, comemorações e tudo isto toma-se do nosso tempo todo. O tempo vai passando. Às vezes acho que não há abertura, nem de um lado, nem do outro. Cada um está fechado no seu mundo e na sua sala. É uma reflexão que se deve fazer e é um esforço que se devia fazer de ambas as partes. (E2)</p>		
--	--	---	--	--

Anexo XXV – Transcrição das entrevistas das crianças.

Transcrições das entrevistas aos discentes - crianças do jardim de infância e da escola do 1.º CEB				
Blocos	Questões	Crianças que frequentam o jardim de infância	Questões	Crianças que frequentam a escola do 1.º CEB
<u>C</u> Aprendizagens realizadas em ambas as valências	➤ O que fazes no jardim de infância?	<p>Fazemos trabalhos, pinturas, desenhos e brincamos. (C1)</p> <p>Trabalhos, brincar e desenhos. (C2)</p> <p>Desenhar, ficar quieta e calada. Brincar com calma e andar nos triciclos. (C3)</p> <p>Trabalhar, brincar e fazer coisas para a mãe e para o pai. (C4)</p> <p>Trabalhos, brincar nos triciclos, nas áreas e na rua e almoçar. (C5)</p> <p>Fazemos digitinta, trabalhos das estações do ano, brincamos, comemos, aprendemos letras, palavras e jogos para os meninos tentarem ler. (C6)</p> <p>Brincar na rua e nas áreas, aprendem a fazer números, não bater, nem aleijar e aprendem a não andar depressa nos triciclos. (C7)</p>	➤ O que fazias no jardim de infância?	<p>Fazia recorte e colagem. Brincava na garagem, com os fantoches e no computador. Aprendi a brincar e a estar sempre a sorrir. Fazia os trabalhos, os trabalhos são muito importantes. (C8)</p> <p>Aprendi a recortar, a colar, a desenhar, fazer arte com as mãos e com os pés. Aprendi a ler, os números, a fazer contas, a tratar bem os amigos e a respeitá-los. (C9)</p> <p>Só jogava à bola. A P. ensinava coisas, a fazer desenhos, a brincar, as letras. Mas ainda não sabia da forma como estou a aprender. (C10)</p> <p>Aprendia as letras, brincava o mais possível ao futebol, aprendia os números e as contas. Eu era sempre o primeiro a pintar tudo. (C11)</p> <p>Aprendi que para se falar tenho que colocar o dedo no ar. Aprendi a ser amigos dos outros meninos. (C12)</p> <p>Fazia desenhos, recorte e colagem. Aprendi muitas coisas. Íamos ao parque da Liberdade, brincávamos. Num dia fomos à praia, até a L. tirou um caranguejo e nós tivemos medo. (C13)</p>

	<p>➤ O que os meninos da escola fazem?</p>	<p>Os meninos fazem trabalhos de matemática, aprende-se a ler e brincam no seu recreio. (C1)</p> <p>Trabalhos, Brincam no recreio e trabalhos de casa. (C2)</p> <p>Obedecer aos adultos e fazer as coisas bem feitas. (C3)</p> <p>Escrever com outras maneiras que não escrevo aqui e trabalhar bem. (C4)</p> <p>Estão com atenção a ver o que a professora diz, brincam no recreio e fazem danças para nós. (C5)</p> <p>Pinturas, projetos, trabalhos mais difíceis, saem da escola mais tarde, aprendem a ler e cantam canções de adultos. (C6)</p> <p>Jogam futebol, fazem trabalhos e brincam um bocadinho. (C7)</p>	<p>➤ O que fazes na escola?</p>	<p>Aprendi a fazer picotado, letras também. Aprendi a pintar, dantes pintava muito mal. Jogava jogos, brincava na rua, aprendi a fazer colares, a posição correta dos talheres. Fazíamos piqueniques na floresta, às vezes também íamos ao parque de areia. Todos os dias íamos ver o lago da escola, uma vez descobrimos peixinhos e dávamos pão. (C14)</p> <p>Estou a aprender várias letras. Já aprendi o a, e, i, o, u, p, t, l e d. Já aprendi que $5 + 5$ são 10. (C8)</p> <p>Não sei, há tanta coisa igual aquilo que já tinha aprendido. (C9)</p> <p>Na escola estou a aprender a estudar, o abecedário e mais nada. (C10)</p> <p>Aprendo as contas, as letras e o Estudo do Meio. Por agora não aprendi nada de novo. (C11)</p> <p>Estou a aprender as contas de “mais”, as músicas das letras, as vogais e as consoantes. Aprendi os sinais de $>$, $<$ e $=$. (C12)</p> <p>Aprendo a Matemática, Português e Estudo do Meio. Aprendemos letras, algumas são difíceis de aprender. É divertido estar aqui na escola primária. (C13)</p> <p>Aprendi as vogais, aprendi o p, t, l, d, os</p>
--	--	--	---------------------------------	--

				ditongos, os números, as contas. Aprendi a fazer o meu nome e a pintar muito bem. (C14)
D Diferenças entre o jardim de infância para a escola	➤ Qual é a diferença do jardim de infância para a escola?	<p>A escola primária tem baloiço e a nossa não. A sala onde os meninos trabalham é diferente. Na escola há areia por todo o lado e no jardim temos uma caixa de areia. (C1)</p> <p>Na escola fazem-se trabalhos mais difíceis. Na escola fazem-se trabalhos de casa e no jardim de infância não. (C2)</p> <p>Na escola trabalhamos em silêncio. No jardim de infância fazem-se trabalhos difíceis. No jardim de infância há uma caixa de areia e na escola a areia está no chão. Os trabalhos são diferentes. (C3)</p> <p>Na escola, aprende-se letras diferentes das do jardim de infância e no jardim de infância aprendem-se letras que a escola não faz. Na escola brincam com o baloiço, no jardim de infância não há. (C4)</p> <p>Na escola existem mais meninos do que no jardim de infância. Os meninos da escola fazem mais barulho do que os meninos do jardim de infância. (C5)</p> <p>Na escola os meninos estão dentro da sala mais tempo. Na escola vai ser mais difícil. Na escola fazem-se trabalhos de meninos crescidos do que no jardim de infância. (C6)</p> <p>No jardim de infância podemos brincar muito e na escola não. Na escola não podemos andar nos triciclos. Há uma professora nova. (C7)</p>	➤ Qual é a diferença do jardim de infância para a escola?	<p>A escola é mais divertida, porque levo trabalhos de casa. Nós decorámos a nossa sala, estás a ver? Na escola aprendemos muitas coisas. (C8)</p> <p>A escola é muito maior. Não sei, não há diferenças. Eu já fazia fichas. (C9)</p> <p>Agora aprendemos a estudar e dantes não aprendíamos. Porque dantes não tínhamos livros de Matemática, Português e Estudo do Meio. (C10)</p> <p>Agora posso brincar mais no intervalo, ao futebol. Agora ando no futsal e no ténis. (C11)</p> <p>No jardim, no SP, havia carrinhos e nesta escola já não há. Quando íamos para algum lado tínhamos que ir em fila. (C12)</p> <p>No jardim brincávamos mais e na escola trabalhamos mais. Há pouco recreio na escola. (C13)</p> <p>No jardim aprendi a ver as horas e a descobri as diferenças nos desenhos. Também lia letras, mas não era exatamente como aqui, aqui leio palavras, e não fazia fichas do Plim (no jardim). (C14)</p>

Anexo XXVI – Análise de conteúdo das respostas do/as docentes.

Respostas docentes – educadore/as de infância e professore/as do 1.º CEB		
Categorias	Subcategorias	Respostas
Conhecimento do trabalho realizado no jardim de infância e na escola do 1.º CEB	O que sabem as educadoras	<p>“De um modo geral, sei o que são os Programas do 1º CEB (..)”, “(...) não sei pormenorizadamente o que é que eles dão no 1º ano, o que dão no 2º entre outros, mas sei de um modo global. Vou estando atenta ao que eles vão crescendo e aprendendo. Nesta situação também é fácil porque a escola é ao lado do Jardim de Infância.” (E1)</p> <p>“A ideia e a noção que tenho, o que vou lendo e o que vou ouvindo e conversando com colegas do 1º ciclo, é que eles tem estado a tentar mudar um bocadinho a forma como se ensina.” (E2)</p> <p>“(..) Ao longo dos quatro anos do 1º ciclo é função de cada professor desenvolver as capacidades que cada aluno tem: quer sejam na área do português, matemática e raciocínio lógico, ciências e descobertas, como também nas artes, criatividade e relacionamento interpessoal.” (E3)</p>
	O que sabem as professoras	<p>“Do que se passa atualmente não tenho realmente um feedback, uma vez que aqui na escola não temos reuniões com educadoras, nem qualquer articulação.” (P1)</p> <p>“Os educadores e professores do 1º Ciclo trabalham em articulação, principalmente, no pré-escolar uma vez que os educadores preparam as suas crianças para a entrada para o primeiro ano.” (P2)</p> <p>“Não estou a par das Orientações Curriculares dirigidas ao Pré-escolar, no seu geral, contudo conheço alguns temas a serem trabalhados com alunos do Jardim de infância (...).” (P3)</p>
Articulação curricular entre a	Perceções dos docentes	<p>“O que eu acho é que no 1º ciclo deveria haver uma organização mais semelhante à do Jardim de Infância (...). O 1º ciclo está subjugado a datas, a fichas em conjunto com as outras escolas, provas, um sistema de avaliação e às vezes aquele trabalho que os meninos levam do Jardim de Infância: trabalhar em grupo, escolher as atividades, fazerem projetos. (...) Isto é um dos grandes entraves. Agora a bagagem que eles levam do Jardim fica com eles e têm maior flexibilidade para poderem encarar as várias metodologias que se vão confrontando ao longo da vida. (E1)</p> <p>“(...) Este processo de que se vive no jardim de infância vai facilitar depois no processo desenvolvido no 1º CEB.” (E2)</p>

Educação Pré-escolar e o 1.º CEB	sobre o trabalho de articulação	<p>“(…) Na minha prática, desde sempre valorizei e promovi a articulação com o 1º ciclo (…).” (E3)</p> <p>(…) É essencial o trabalho realizado a nível da segmentação oral de acordo com as partições silábicas de palavras e a nível da promoção da consciência fonológica, para aprendizagem da leitura e da escrita. A nível da matemática o trabalho realizado (ou que se devia desenvolver) a nível do desenvolvimento do sentido do número; das capacidades de visualização espacial (coordenação visual motora, memória visual, percepção figura-fundo, constância percetual, percepção da posição no espaço, percepção das relações espaciais e discriminação visual), são essenciais para o sucesso na aprendizagem no 1º ano de escolaridade e consequentemente na vida académica e mesmo profissional do indivíduo.” (P1)</p> <p>“(…) De certa forma existe uma continuidade do trabalho realizado pelo educador. No entanto, é de salientar que o Jardim de Infância não é obrigatório, logo, ainda existem algumas crianças que chegam ao primeiro ano sem preparação.” (P2)</p> <p>“(…) contudo, na realidade, este processo de articulação não é oficial nem prioritário.” (P3)</p>
	Exemplos de práticas de articulação	<p>“(…) procuramos definir um conjunto de atividades variadas que nos permitem encontros ao longo do ano. (…) Por exemplo, nós temos sempre atividades que passam por alguns dias, às vezes são especiais, como por exemplo o dia da Alimentação Saudável, dia do Halloween, dia dos Santos, o dia da Espiga, a época de Natal, e outras festas (...),todas as saídas que fazemos, são em geral, todas em conjunto e isso permite, não só eu planificar com as professoras, como o contacto entre os alunos e a troca de coisas que acontecem depois dessas atividades (por exemplo, exposições). Depois existe uma parte informal, os meninos do Jardim adoram ir ao recreio do 1º ciclo, e os do 1º ciclo adoram vir aqui. Fazemos recados, ou pedimos para os meninos irem pedir coisas.” (E1)</p> <p>“Dar as ferramentas para que quando chegam ao 1º ciclo eles consigam, realmente dar o salto e eles consigam fazer as aprendizagens que são necessárias e esperadas para essa idade. (...) Mas, realmente, em termos de haver assim muitas atividades com as escolas do 1º CEB, nós não temos. (...) Depois o que nós fazemos, é proporcionar às crianças as visitas às escolas do 1º ciclo, para terem um bocadinho a noção. (...) Normalmente conversamos com a coordenadora e passamos a informação a que nível estão as crianças, o que é mais importante e o que há de destacar na criança: quais são os pontos que necessita de ser mais estimulada e de dar em atenção quando iniciar a etapa. Fazemos esse feedback, oralmente, para além da avaliação que fazemos e dizemos sempre aos pais que podem e devem mostrar ao professor para ele ter uma noção do ponto de partida da criança. Mostramo-nos sempre disponíveis e abertos ao professor se precisar e necessitar de alguma informação. (...) Todas as áreas que se trabalham no 1º CEB, nós trabalhamos aqui no pré-escolar, mas o nosso objetivo não é prepará-los para quando chegarem à escola saberem ler e escrever. Isso é o que vão fazer na escola. O que nós lhe estamos a dar são as ferramentas.” (E2)</p>

		<p>“(…) através da realização de atividades em conjunto e na comemoração das festividades e datas importantes. Ao longo dos dois últimos anos, elaborei e desenvolvi, em conjunto com educadores de infância e professores do CEME, o projeto “Crescer com Valores”. Neste grandioso projeto de articulação, são planificadas e desenvolvidas atividades que promovem a articulação curricular vertical entre os dois níveis de ensino, contribuindo para um aumento do sucesso educativo das nossas crianças.” (E3)</p> <p>“Na escola básica não fazemos articulação. Nos centros escolares a realidade é diferente e permite articulação na consecução do Plano Anual de Atividades, que é desenvolvido a nível do estabelecimento.” (P1)</p> <p>“Ao longo do ano letivo essa articulação é realizada com atividades em conjunto como Assembleias de escola, datas comemorativas (dia Mundial da Alimentação, Dia Mundial da árvore, Dia Mundial da Criança) e no início de cada ano letivo para haver uma articulação entre educadores e professores do 1º ano.” (P2)</p> <p>“Sempre que me encontro colocada em escolas que tenham jardim de infância e 1º ciclo, são articuladas atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) em conjunto.” (P3)</p>
	<p>Trabalhar em Agrupamentos de Escolas Verticais</p>	<p>“No meu caso concreto não dificulta (…)”. (E1)</p> <p>“Na minha opinião facilita, e de que maneira! (...) Penso que os dois níveis estão a criar pontos e formas de ver a educação mais semelhantes. Esta questão de flexibilizar os currículos, de dar tempo à criança para fazer as suas aprendizagens, torná-la responsável pelo seu processo de aprendizagem, que nós aqui na escola estamos a implementar (...) vai muito ao encontro desta forma de pensar no jardim.” (E2)</p> <p>“Sim, facilita. A escola precisa de articular ativamente o currículo entre os vários níveis de ensino, nomeadamente entre o pré-escolar e o 1º ciclo”. (E3)</p> <p>“Os modelos de organização e gestão são essenciais nesta questão. Em anos anteriores, com outra gestão que não a atual, eram realizadas reuniões de articulação entre ciclos, (JI/ 1º Ciclo; 1º Ciclo/ 2º Ciclo) em que se aferia as áreas/conteúdos que estavam a ser bem desenvolvidas e as áreas que necessitavam ser mais trabalhadas de forma a colmatar défices identificados pelos profissionais no início de cada ciclo.” (P1)</p> <p>“No que diz respeito à organização e modelo de gestão facilitam o processo de articulação com encontros e reuniões.” (P2)</p> <p>“Reconheço que o modelo de organização e gestão das escolas pretende facilitar este processo de articulação (...)” (P3)</p>
		<p>“Eu vejo muitos aspetos positivos, porque eu acho que isto é um sequencia na vida das crianças, assim como com as famílias. Esta coisa da continuidade educativa entre vários contextos onde as crianças</p>

Aspetos positivos e negativos do trabalho articulado	Aspetos positivos	<p>passam, se for conhecida por todos, se tiver alguma harmonia é melhor para o desenvolvimento das crianças.(...) se houver uma certa harmonia, uma certa sequencia entre os contextos educativos, uma certa complementaridade na relação pedagógica, nas metodologias e nas aprendizagens. Isso é muito positivo, no meu entender. Consegue-se através de um maior conhecimento entre todos: educadores e professores, o que fazem, as suas opiniões.” (E1)</p> <p>(...) Em termos dos aspetos positivos é prepará-las para uma transição, é dar segurança, no fundo é segurança porque quando eles saem daqui eles vão entusiasmados, mas não sabem ao que chegam. (...) Eu gostava que houvesse mais aqui na nossa Instituição essa articulação. Quando há penso que será ótima e nós vemos que quando vamos com eles fazer a visitas estavam entusiasmadíssimos. (...) Realmente é conhecerem que tipo de trabalho virá noutra etapa.” (E2)</p> <p>“(...) Considero apenas aspetos positivos: permite a cooperação e a colaboração entre docentes, não docentes, alunos, famílias e comunidade; que todos tomem decisões; que haja partilha; que o trabalho seja desenvolvido conjuntamente permitindo que todos façam progressos; a maior comunicação entre profissionais com experiências e competências diversas; e cria um ambiente favorável à mudança e à inovação.” (E3)</p> <p>“Na minha opinião a articulação é sempre positiva, só assim se pode garantir a continuidade, que é benéfica para o aluno.” (P1)</p> <p>“A articulação realizada traz aspetos positivos no sentido de promover a autonomia e o sucesso dos alunos, fomentar nos alunos o gosto pelo trabalho de equipa e ajuda entre pares, estimular a criatividade e reforçar atitudes de solidariedade, colaboração e civismo.” (P2)</p>
	Aspetos negativos	<p>“(...) se há muitas ruturas, se calhar depois os miúdos tem mais dificuldade em lidar com estas coisas e arranjam as suas estratégias, que nem sempre são as mais positivas levando à indisciplina e essas coisas todas”. (E1)</p> <p>“O trabalho de articulação nunca traz aspetos negativos, quando se articula.” (E2)</p> <p>“O trabalho de articulação não tem aspetos negativos. (...)” (E3)</p> <p>“(...) o único aspeto negativo do trabalho de articulação é a falta de horas possíveis (componente não letiva) para planificar as atividades conjuntas com os educadores de infância devido ao excessivo trabalho burocrático que é exigido a um professor do 1º ciclo, que mal tem tempo para planificar as suas atividades do programa curricular que tem de ser cumprido. (...) A articulação fica muitas vezes em segundo plano não sendo vista como prioritária por parte das direções de agrupamentos.” (P3)</p>

Dificuldades sentidas	Dificuldades	<p>“(…) esta forma de como se trabalha nos jardins de infância era bom que contaminasse o 1º ciclo. Se bem que alguns jardins de infância, algumas práticas mais escolarizadas no 1º ciclo também tem vindo às vezes a contaminar os jardins de infância e dar uma formalidade que se calhar não é importante. Como por exemplo, querer antecipar algumas aprendizagens mais escolares. (…) Até questões às vezes de disciplina.” (E1)</p> <p>“Tenho pena que não exista mais articulação. A ideia que eu tenho é que dentro dos agrupamentos é mais fácil a articulação, mas continua sem haver a devida articulação que deveria haver.” (E2)</p> <p>“(…) a articulação está sempre presente nas nossas rotinas, não sentido qualquer dificuldade.” (E3)</p> <p>“(…) maior dificuldade relaciona-se com a falta de tempo para reunir e que deveria estar prevista no horário dos educadores/professores (…)” (P3)</p>
	Formas de ultrapassar as dificuldades	<p>“(…) Portanto há um trabalho nos professores do 1º ciclo em abrir e desbloquear, e também nos educadores de infância em voltar aquilo que era a educação pré-escolar. Haver um espaço de liberdade e escuta das crianças e menos um espaço de ensinar. Acho que há um trabalho das duas partes a fazer porque quer se queira, quer não acabamos por nos contaminar sempre uns aos outros. É preciso escolher no meio disto tudo quais são as coisas que mais se adequam a cada momento, à sociedade e às crianças e à forma como eles estão a crescer.” (E1)</p> <p>“(…) tem sido implementado o PPIP (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica) que defende e promove a articulação entre os ciclos. (E3)</p> <p>“(…) haver mais encontros com as instituições (…) na entrada para o primeiro ano de escolaridade.” (P2)</p>

Anexo XXVII – Análise de conteúdo das respostas das crianças.

Respostas dos discentes – crianças do jardim de infância e da escola do 1.º CEB		
Categorias	Subcategorias	Respostas
Aprendizagens realizadas em ambas as valências	Aprendizagens realizadas no jardim de infância	<p>Fazemos trabalhos, pinturas, desenhos e brincamos. (C1)</p> <p>Trabalhos, brincar e desenhos. (C2)</p> <p>Desenhar, ficar quieta e calada. Brincar com calma e andar nos triciclos. (C3)</p> <p>Trabalhar, brincar e fazer coisas para a mãe e para o pai. (C4)</p> <p>Trabalhos, brincar nos triciclos, nas áreas e na rua e almoçar. (C5)</p> <p>Fazemos digitinta, trabalhos das estações do ano, brincamos, comemos, aprendemos letras, palavras e jogos para os meninos tentarem ler. (C6)</p> <p>Brincar na rua e nas áreas, aprendem a fazer números, não bater, nem aleijar e aprendem a não andar depressa nos triciclos. (C7)</p> <p>Fazia recorte e colagem. Brincava na garagem, com os fantoches e no computador. Aprendi a brincar e a estar sempre a sorrir. Fazia os trabalhos, os trabalhos são muito importantes. (C8)</p> <p>Aprendi a recortar, a colar, a desenhar, fazer arte com as mãos e com os pés. Aprendi a ler, os números, a fazer contas, a tratar bem os amigos e a respeitá-los. (C9)</p> <p>Só jogava à bola. A P. ensinava coisas, a fazer desenhos, a brincar, as letras. Mas ainda não sabia da forma como estou a aprender. (C10)</p> <p>Aprendia as letras, brincava o mais possível ao futebol, aprendia os números e as contas. Eu era sempre o primeiro a pintar tudo. (C11)</p> <p>Aprendi que para se falar tenho que colocar o dedo no ar. Aprendi a ser amigos dos outros meninos. (C12)</p>

		<p>Fazia desenhos, recorte e colagem. Aprendi muitas coisas. Íamos ao parque da Liberdade, brincávamos. Num dia fomos à praia, até a L. tirou um caranguejo e nós tivemos medo. (C13)</p> <p>Aprendi a fazer picotado, letras também. Aprendi a pintar, dantes pintava muito mal. Jogava jogos, brincava na rua, aprendi a fazer colares, a posição correta dos talheres. Fazíamos piqueniques na floresta, às vezes também íamos ao parque de areia. Todos os dias íamos ver o lago da escola, uma vez descobrimos peixinhos e dávamos pão. (C14)</p>
	<p>Aprendizagens realizadas na escola do 1.º CEB</p>	<p>Os meninos fazem trabalhos de matemática, aprende-se a ler e brincam no seu recreio. (C1)</p> <p>Trabalhos, Brincam no recreio e trabalhos de casa. (C2)</p> <p>Obedecer aos adultos e fazer as coisas bem feitas. (C3)</p> <p>Escrever com outras maneiras que não escrevo aqui e trabalhar bem. (C4)</p> <p>Estão com atenção a ver o que a professora diz, brincam no recreio e fazem danças para nós. (C5)</p> <p>Pinturas, projetos, trabalhos mais difíceis, saem da escola mais tarde, aprendem a ler e cantam canções de adultos. (C6)</p> <p>Jogam futebol, fazem trabalhos e brincam um bocadinho. (C7)</p> <p>Estou a aprender várias letras. Já aprendi o a, e, i, o, u, p, t, l e d. Já aprendi que 5 + 5 são 10. (C8)</p> <p>Não sei, há tanta coisa igual aquilo que já tinha aprendido. (C9)</p> <p>Na escola estou a aprender a estudar, o abecedário e mais nada. (C10)</p> <p>Aprendo as contas, as letras e o Estudo do Meio. Por agora não aprendi nada de novo. (C11)</p> <p>Estou a aprender as contas de “mais”, as músicas das letras, as vogais e as consoantes. Aprendi os sinais de >, < e =. (C12)</p> <p>Aprendo a Matemática, Português e Estudo do Meio. Aprendemos letras, algumas são difíceis de aprender. É divertido estar aqui na escola primária. (C13)</p>

		Aprendi as vogais, aprendi o p, t, l, d, os ditongos, os números, as contas. Aprendi a fazer o meu nome e a pintar muito bem. (C14)
Diferenças entre o jardim de infância para a escola	Na perspetiva das crianças do jardim de infância...	<p>A escola primária tem baloiço e a nossa não. A sala onde os meninos trabalham é diferente. Na escola há areia por todo o lado e no jardim temos uma caixa de areia. (C1)</p> <p>Na escola fazem-se trabalhos mais difíceis. Na escola fazem-se trabalhos de casa e no jardim de infância não. (C2)</p> <p>Na escola trabalhamos em silêncio. No jardim de infância fazem-se trabalhos difíceis. No jardim de infância há uma caixa de areia e na escola a areia está no chão. Os trabalhos são diferentes. (C3)</p> <p>Na escola, aprende-se letras diferentes das do jardim de infância e no jardim de infância aprendem-se letras que a escola não faz. Na escola brincam com o baloiço, no jardim de infância não há. (C4)</p> <p>Na escola existem mais meninos do que no jardim de infância. Os meninos da escola fazem mais barulho do que os meninos do jardim de infância. (C5)</p> <p>Na escola os meninos estão dentro da sala mais tempo. Na escola vai ser mais difícil. Na escola fazem-se trabalhos de meninos crescidos do que no jardim de infância. (C6)</p> <p>No jardim de infância podemos brincar muito e na escola não. Na escola não podemos andar nos triciclos. Há uma professora nova. (C7)</p>
	Na perspetiva das crianças da escola...	<p>A escola é mais divertida, porque levo trabalhos de casa. Nós decorámos a nossa sala, estás a ver? Na escola aprendemos muitas coisas. (C8)</p> <p>A escola é muito maior. Não sei, não há diferenças. Eu já fazia fichas. (C9)</p> <p>Agora aprendemos a estudar e dantes não aprendíamos. Porque dantes não tínhamos livros de Matemática, Português e Estudo do Meio. (C10)</p> <p>Agora posso brincar mais no intervalo, ao futebol. Agora ando no futsal e no ténis. (C11)</p> <p>No jardim, no SP, havia carrinhos e nesta escola já não há. Quando íamos para algum lado tínhamos que ir em fila. (C12)</p>

		<p>No jardim brincávamos mais e na escola trabalhamos mais. Há pouco recreio na escola. (C13)</p> <p>No jardim aprendi a ver as horas e a descobri as diferenças nos desenhos. Também lia letras, mas não era exatamente como aqui, aqui leio palavras, e não fazia fichas do Plim (no jardim). (C14)</p>
--	--	---