



A TRANSIÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Carla João de Almeida Areias Pereira

DEZEMBRO DE 2015



A TRANSIÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Manuela Rosa

Carla João de Almeida Areias Pereira

DEZEMBRO DE 2015

AGRADECIMENTOS

Obrigada à minha querida filha por me ter apoiado sempre, e me dar força nos momentos de maior fraqueza. Foi o seu amor que me fez acreditar.

Obrigada ao meu marido por me dar força e mostrar orgulho pelo meu esforço.

Obrigada aos meus queridos pais, pela preocupação, pelo apoio, pelo amor e pelo orgulho. Sem eles não teria chegado aqui.

Obrigada à minha irmã Patricia, pelo carinho e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Obrigada à minha grande amiga Paula, por me apoiar e ser uma força da natureza que inspira todos à sua volta.

Obrigada às minhas colegas da ESE que estiveram ao meu lado, me compreenderam e me ajudaram sempre, ao longo deste percurso.

Obrigada a todos os professores por aquilo que me ensinaram, pela dedicação e apoio.

Obrigada em especial à professora Manuela Rosa pela compreensão e confiança que depositou em mim.

Obrigada à coordenadora da instituição onde trabalho, Maria José, pelo seu apoio, compreensão e confiança.

Obrigada a todas as colegas de trabalho que sempre acreditaram em mim, me ajudaram, e foram grandes companheiras desta longa viagem.

Obrigada a todos aqueles que estiveram ao meu lado e me apoiaram neste percurso, sem eles não teria chegado ao final desta caminhada.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório intitulado **A transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico**, é o resultado da minha Prática Profissional Supervisionada desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré- escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Inicialmente é apresentada uma breve caracterização dos contextos socioeducativos da creche e jardim-de-infância, da instituição onde se realizou a prática. A partir dos mesmos desenvolvem-se as intencionalidades para a ação e posteriormente uma análise reflexiva sobre a intervenção educativa.

De seguida é identificada a problemática, que surgiu no contexto de jardim- de-infância, sala dos cinco anos, sobre a qual se irá realizar um estudo que fundamente o plano de ação elaborado na instituição, para a transição das crianças da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-Chave: transição, mudança, articulação de conteúdos, continuidade educativa

ABSTRACT

This research reflects the study of the transition from pré-school to the 1st grade. It is also the result of my supervised professional practice developed during my master's degree in the Escola Superior de Educação de Lisboa.

This research begins with the description of the socio-economical context of the institution where all the research took place. After that it will be developed a serious analyses about the educational intervention.

This research is focused on five years old children and all the issues that their transition to the first grade involve. It will also be made an action plan with this institution in order to promote a successful transition for this children.

Finally, it will be made a serious reflection about all the difficulties during this intervention in PPS.

Keywords: transition, change, articulation of contents, educational continuity

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	iv
ÍNDICE GERAL.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
ÍNDICE DE TABELAS	vii
LISTA DE ABREVIATURAS	viii
1.INTRODUÇÃO	1
2.CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA.....	2
2.1.Meio envolvente.....	2
2.2.Contexto socioeducativo	2
2.3.Equipas educativas	3
2.4.Famílias das crianças.....	4
2.5.Grupos de crianças	5
2.6.Análise reflexiva sobre as intenções educativas.....	6
3.ROTEIRO METODOLÓGICO	9
4.ANÁLISE REFLEXIVA E CRÍTICA DA INTERVENÇÃO	12
4.1.Identificação e Fundamentação das intenções para a ação pedagógica	12
4.1.1. Análise reflexiva da ação pedagógica em Creche	13
4.2.Identificação da problemática	28
4.3.Enquadramento Teórico	29
4.4.Desenvolvimento e análise do plano de ação da transição do JI para o 1º CEB	33
4.4.1.Atividades no âmbito da transição do JI para o CATL	33
4.4.2.Atividades no âmbito da transição para a escola.....	35
4.4.3.Trabalho com as Famílias	36
4.4.4.Articulação entre Profissionais.....	36
4.5.Relação entre a intervenção no contexto de JI e a transição para o 1ºCEB.....	37
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	38
ANEXOS.....	48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Casa sensorial.....	16
Figura 2. Exploração de gelo colorido.....	16
Figura 3. Sessão de movimento.....	17

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções comuns ao contexto de creche e jardim-de-infância.....	7
Tabela 2. Intencionalidade para creche.....	8
Tabela 3. Intencionalidade para jardim-de-infância.....	8

LISTA DE ABREVIATURAS

JI - Jardim de Infância

AML- Área Metropolitana de Lisboa

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

PEI - Projeto Educativo da Instituição

RII - Regulamento Interno da Instituição

1ºCEB - 1ºCiclo do Ensino Básico

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

ZDP - Zona de desenvolvimento Proximal

1.INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Supervisionada Profissional (PPS), integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar. O objetivo deste trabalho é fundamentar e refletir sobre a prática desenvolvida, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na zona metropolitana de Lisboa. A elaboração deste documento incide sobre a minha intervenção em dois contextos diferentes: creche e jardim-de-infância, entre os meses de fevereiro e maio de 2015. Durante o qual surgiu uma problemática, no contexto de JI, a qual deu o título a este relatório, **A Transição do Jardim-de-Infância para ao 1º ciclo do ensino básico (1º CEB)**.

Neste relatório irei apresentar um estudo reflexivo sobre a prática que se desenvolve na instituição, acerca da problemática apresentada e as opções metodológicas para a sua concretização. Este trabalho iniciou-se com uma observação em creche e JI, a partir da qual se elaborou uma caracterização do contexto socioeducativo, que foi a base para se começarem a delinear as intenções para a prática.

Pretende-se ainda ao longo do mesmo, nomear algumas estratégias de intervenção para superar as dificuldades, de forma a adequar o plano de trabalho ao contexto.

No que se refere à estrutura formal do relatório, encontra-se dividido por capítulos, sendo que no primeiro, se realiza uma caracterização socioeducativa do contexto de creche e jardim- de- infância, que permitiu conhecer a realidade com a qual se iria intervir, e posteriormente serão referenciadas as intenções pedagógicas que irão conduzir todo o trabalho realizado.

No segundo capítulo apresentarei as opções metodológicas e o roteiro ético seguido na intervenção, o qual me permitiu fundamentar, justificar a prática e clarificar questões.

No terceiro capítulo identifico a problemática e elaboro um enquadramento teórico que permita justificar as ações desenvolvidas no plano de transição do JI para o 1º CEB elaborado pela instituição. Ainda neste capítulo faço uma reflexão e análise do desenvolvimento do mesmo plano. Por fim no último ponto farei uma reflexão sobre a relação entre a minha abordagem no contexto de JI e a transição das crianças do JI para o 1º CEB.

No último capítulo, vou refletir sobre todo o meu trabalho ao longo desta intervenção e qual o impacto que a mesma teve na construção da minha identidade profissional.

2.CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo realizei uma breve caracterização do contexto. Posteriormente, a partir desta, vou referir as minhas intenções para a prática pedagógica. A obtenção de informação sobre o meio socioeconómico onde a criança está inserida permite-nos ir ao encontro das suas individualidades, partindo” do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (Ministério da Educação, 1997, p.20).

2.1.Meio envolvente

A instituição onde realizei a prática profissional supervisionada em creche e jardim-de-infância (JI) situa-se na Área Metropolitana de Lisboa (AML). A população da freguesia é economicamente ativa, pois encontra-se no grupo etário entre os 25 e os 64 anos. De acordo com o Projeto Educativo da Instituição (PEI) esta estabelece uma relação de proximidade com a comunidade envolvente, através de parcerias.

Na zona envolvente da instituição observei a existência de muitas zonas de lazer, comércio e serviços, sendo que é uma zona com fácil acesso e com transportes públicos à porta.

Perante a existência de vários tipos de serviços e comércio considerei que os recursos do meio influenciam benéficamente a educação das crianças (ME, 1997), visto que “o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (Folque, 1999, p.5).

2.2.Contexto socioeducativo

A Instituição onde realizei a PPS é, uma “instituição particular de solidariedade social constituída, sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos” (Artigo 1º, Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro) e beneficia de acordos de cooperação com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança

Social e com o Ministério da Educação e Ciência, bem como com a autarquia e junta de freguesia locais.¹

No que concerne ao trabalho com as famílias, o PEI² refere que um dos objetivos da instituição se prende com a promoção do intercâmbio entre os setores globais da instituição e a família.

A Instituição tem vindo a crescer adequando significativamente a sua resposta às necessidades da comunidade, sendo que o seu principal objetivo é “dar uma resposta social e pedagógica à população infantil e juvenil da área geográfica” (RII, 2014, p. 2) em que está inserida.

Relativamente às infraestruturas, a Instituição é composta por um edifício sede e três delegações, emprega cerca de 150 trabalhadores, maioritariamente da freguesia e acolhe perto de 700 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 14 anos.

Encontra-se aberta todos os dias úteis das 07h às 19h, encerrando uma semana no mês de Setembro para “manutenção e reorganização dos espaços” (RII, 2014, p.7-8).

As salas de creche e jardim-de-infância onde se realizou a intervenção no âmbito da PPS situam-se no edifício sede, sendo o mesmo composto por salas das três valências: creche, pré-escolar e A.T.L. O espaço exterior é amplo e encontra-se arranjado, cuidado e com equipamentos lúdicos para que as crianças aí possam desenvolver a motricidade global em segurança e permitindo ainda que estas se envolvam em brincadeiras exploratórias e construtivas” Hohmann e Weikart (1997).

É também importante salientar a existência de um gabinete de psicologia e de ação social, que para além de dar resposta aos utentes e famílias, em muitos momentos alargam a sua resposta à comunidade envolvente.

2.3.Equipas educativas

Relativamente à missão e valores que a Instituição defende, e constam no Projeto Educativo da Instituição (PEI), verifiquei que uma das estratégias utilizadas pela instituição, para promover a qualidade educativa passa pela realização de reuniões periódicas entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Quando existe

¹ Dados recolhidos do RII, 2014, p.2- Consultar Portfólio Anexos

² Os dados recolhidos são do PEI datado de 2010, dado que o atual ainda se encontra em fase de finalização.

uma partilha sobre as observações realizadas do contexto, os elementos podem em conjunto “utilizar aquilo que sabem e construir práticas educativas a partir desse conhecimento” (Hohman & Weikart, 2009, p.130).

Tanto na sala da creche como na sala do JI verifiquei uma alteração nas equipas, o que não é habitual na instituição.

Na sala de **creche** a equipa é composta por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. Habitualmente a equipa reúne-se e discutem os acontecimentos do dia.

Diariamente, as educadoras das salas dos dois anos, reúnem-se para planificar em conjunto o trabalho a desenvolver nas salas. É visível, a preocupação da equipa em manter uma boa relação e comunicação com os familiares, dado que, “o acto educativo é globalizante não dissociando as crianças do seu universo familiar e ambiental” (Ministério da Educação, 1994, p.17).

No contexto de **jardim de infância** a equipa da sala é composta pela educadora e uma auxiliar de ação educativa. Porém, não foi observável o trabalho entre os elementos, uma vez que a educadora se ausentou do grupo, por motivos pessoais, no dia seguinte à minha entrada para o grupo.

Para além da equipa da sala, também outros profissionais educativos se envolvem no trabalho das salas, quando se justifica.

2.4.Famílias das crianças

Perante os dados recolhidos, através da análise das fichas de inscrição e das observações realizadas na creche constatei que as famílias são constituídas maioritariamente por três ou quatro elementos. Os pais trabalham fora da localidade de residência, o que conseqüentemente implica que as crianças passem mais algum tempo na instituição, como se pode verificar³. Assim sendo, as famílias são apoiadas por redes de sociabilidade familiar alargada, nomeadamente avós, tios e amigos.

É também observável através da recolha e análise de dados⁴, a existência de famílias com diferentes condições sociais, sendo que a grande maioria se insere na classe média baixa.

Maioritariamente as famílias são constituídas por mãe, pai e irmãos.

Relativamente à idade dos pais, estas estão compreendidas entre os 26 e os 45 anos.

³ Portfólio creche p.194

⁴ Dados recolhidos através da análise das fichas de inscrição na creche e do questionário elaborado aos pais – portfólio de creche, p.192

Na sala de JI verifiquei que o agregado familiar é composto por três ou quatro elementos. A maioria das crianças vive com os pais e irmãos quando estes existem⁵. Porém é relevante salientar que quatro crianças vivem com a mãe e três com a mãe e outros familiares.

De acordo com os dados obtidos e registados⁶ apurei que existe diversidade da situação económica e social das famílias neste contexto. No entanto, a maioria das famílias pertence, à classe média baixa. Esta conclusão foi determinada a partir dos critérios da profissão, número de filhos e nível de escolaridade.

“A forma como se processa a vivência da infância depende muito das estratégias de mobilidade social que as famílias estabelecem para os filhos, do género, da classe social, etnia e cultura de que fazem parte” (Tomás, 2011, p. 124). É através da família que a criança “é apresentada ao mundo em seu redor” (Bhering & Nez, 2002, p.63).

Dadas as particularidades das famílias é importante que se estreitem as relações entre a família e a escola, estabelecendo-se uma relação de confiança e respeito mútuo, procurando dar respostas de modo a garantir o bem-estar das crianças.

2.5. Grupos de crianças

O grupo de crianças da sala de **creche** onde se realizou a PPS é composto por 17 crianças, sendo que 12 são do género masculino e cinco do género feminino. No interior do espaço é notória a cooperação e entreatajuda entre as crianças do grupo.

Os conflitos que surgem são maioritariamente resolvidos com a participação de todos, sendo também observável que as crianças são carinhosas entre si e também com os adultos cuidadores, da Instituição. Ao nível da autonomia todos apresentam um nível de autonomia elevado, o que lhes permite serem extremamente funcionais nas mais variadas áreas, sendo que, a educadora e as auxiliares contribuem ativamente para este desenvolvimento.

Relativamente ao grupo do **Jl**, este é constituído por 24 crianças, sendo que 11 são do género feminino e 12 do género masculino.

Quanto ao percurso das crianças na instituição e tal como podemos constatar⁷, verifica-se que uma criança do grupo vive há pouco tempo em Portugal e há pouco

⁵ Dados recolhidos através da análise das fichas de inscrição no JI e em conversas informais com a auxiliar de ação educativa).

⁶ Portfólio JI, p.12

⁷ Consultar portfólio JI, p.10

tempo com os pais, dado que, residiu até ao mês de fevereiro em Cabo Verde com a avó. Por isso a sua relação com os pais, segundo conversas informais com a mãe, é distante e difícil. Existe ainda outra criança que integrou o grupo no mês de Abril que vivia na Moldávia. Ambas as crianças não dominam a língua portuguesa. Outra criança demonstra, algumas dificuldades ao nível das relações sociais e ao nível da linguagem.

De acordo com o exposto, verifica-se que as diferenças, destas crianças estão a dificultar a sua integração e promovem alguma exclusão, por parte das outras crianças do grupo.

Cerca de onze crianças⁸, ficam mais de 10 horas diárias na instituição, passando por isso a maior parte do dia na instituição.

As crianças demonstraram ter algumas dificuldades em respeitar algumas regras sociais e nas interações entre pares. Pois, os conflitos entre as crianças nas áreas eram constantes e enquanto estavam em grande grupo no tapete não respeitavam a sua vez de falar, para além de demonstrarem pouco interesse pelo que estava a acontecer.

As crianças do grupo demonstram alguma ansiedade relativamente à transição para o ciclo seguinte, o que se percebe pelos seus comentários.

Habitualmente na instituição, todos os anos letivos é desenvolvido um plano de transição para o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e 1º CEB que visa facilitar este processo, uma vez que “a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança” (ME, 1997, p. 89). Este plano, no qual participei, é desenvolvido e planeado pelas educadoras das salas dos cinco anos, juntamente com os técnicos do A.T.L. e as coordenadoras do JI e CATL.

2.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas

A partir da sua iniciativa pessoal as crianças, procuram respostas para as questões que elas próprias colocam, com o intuito de compreenderem melhor o mundo que as rodeia, “as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Tompkins, 1996, p.6), dado que “a infância é um período de realização afetiva,

⁸ Consultar Portfólio de JI, p.11

intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo da humanização da pessoa” (Formosinho,2000,p.159).

Assim, de acordo com, as características da instituição e do meio, das especificidades esperadas para cada faixa etária, das equipas, da particularidade das famílias e indo ao encontro dos princípios subjacentes ao PEI, e ao projeto curricular de sala dos dois e cinco anos, delinear-se-ão intenções para a intervenção na PPS. Sendo que algumas são comuns aos dois contextos e outras específicas para a sala de creche e para a sala de JI. No quadro seguinte ir-se-ão definir as intencionalidades comuns ao contexto de creche e JI, tabela 1.

Tabela 1

Intenções comuns ao contexto de creche e de Jardim de Infância

Intencionalidades para a creche e Jardim de Infância
<ul style="list-style-type: none">• Privilegiar a organização dos espaços e dos materiais• Envolver as famílias• Trabalhar em equipa• Implementar estratégias de diferenciação pedagógica• Envolver as crianças nas suas aprendizagens• Privilegiar a brincadeira na sala e no exterior• Promover as relações de confiança• Valorizar o processo em detrimento do produto

Nota: Fonte própria

As crianças da sala de creche, apesar de apresentarem um elevado nível de autonomia, ainda necessitam dos cuidados do adulto para satisfazerem as suas necessidades básicas. Neste sentido é minha intenção “procurar, ativa e intencionalmente, transformar os cuidados em momentos de aprendizagem, quer sejam planeados ou não” (Coelho, 2009, p.3). Colocando em ação práticas “de qualidade que requerem a assunção da perspectiva da criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar” (Portugal, 2012, p.8).

Tabela 2

Intencionalidades para a creche

Intencionalidades para a creche	
	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolver o sentido do eu e os outros • Promover o desenvolvimento da autonomia • Promover o desenvolvimento sensório-motor • Estimular o desenvolvimento cognitivo • Promover estratégias para os momentos de transição

Nota: Fonte própria

No contexto de Jardim de Infância pretendo afastar-me gradualmente dos métodos tradicionais exercidos pela educadora da sala, desenvolvendo para tal, uma pedagogia de participação, através do envolvimento das crianças nas atividades/experiências, de modo a que realizem aprendizagens significativas e diversificadas. Deste modo pretendem-se criar “propostas de atividade educacional”, “que a criança autonomamente vai gerir” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.59).

O plano de trabalho a seguir vai ao encontro dos princípios estabelecidos nas orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e pretende “promover vivências e experiências educativas que dêem sentido aos diferentes conteúdos” (ME,1997, p.49, tabela 3).

Tabela 3

Intencionalidades para o Jardim de Infância

Intencionalidades para o Jardim de Infância	
Áreas de Conteúdo	Conteúdos
Área da Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia • Atitudes e valores • Socialização
Área do Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da identidade • Educação multicultural • Educação para a cidadania
Área de Expressão e Comunicação	
Domínio das expressões	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade global • Improvisação e faz-de-conta

	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar, cantar e dançar • Linguagens artísticas
Domínio da Linguagem e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem verbal e não verbal • Desenvolvimento da consciência fonológica, lexical, morfossintática
Domínio Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Números e operações • Geometria • Medida • Análise de dados

Nota: Fonte própria

Considero que toda a intencionalidade, desde a planificação, ao desenvolvimento didático, à regulação e avaliação são consideradas como uma estratégia para que as crianças aprendam.

Sendo a diversidade uma realidade nos contextos, é da competência do educador, “criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a adequá-las às necessidades de cada criança”(Grave-Resendes e Soares, 2002, p.21) sendo que estas têm a função de “ampliar e melhorar, não de restringir ou empobrecer a aprendizagem” (Roldão,1999,p.54).

3.ROTEIRO METODOLÓGICO

Com este capítulo pretendo definir o quadro metodológico e o roteiro ético seguido, que me permitiu fundamentar, justificar a prática e clarificar questões.

Relativamente à metodologia este estudo inclui-se na abordagem qualitativa, de índole interpretativa e reflexiva, com algumas características etnográficas. Esta abordagem permitiu “ um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior atividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (Coutinho et al.,2009, p.357). Para além de determinar os “problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas” (Coutinho et al.,2009, p.358), sobre as quais irei posteriormente investigar e refletir, tendo sempre como objetivo principal reconhecer as dificuldades e

consequentemente “encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro” (Coutinho et al.,2009, p.358), De acordo com o anteriormente exposto, posso afirmar que estamos perante um processo de Investigação sob a prática, dado que irei observar as crianças ao longo do desenvolvimento do processo de transição, procurar informação que corrobore as práticas desenvolvidas, que levante questões ou determine mais algumas estratégias para que o processo de transição seja mais benéfico para todos os intervenientes. De acordo com Ponte (2002), a partir de um estudo, os professores constroem um grande conhecimento sobre a sua prática, sendo que esta prática valoriza o seu desenvolvimento profissional. Porém, “para além dos professores envolvidos também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar” (p.3).

Quanto às técnicas e instrumentos, tal como nos estudos etnográficos é a através do “ contacto direto com as pessoas, as situações, os acontecimentos” (Ponte, 2002,p.13), que se irão recolher parte dos dados. Esta recolha, visa obter as respostas às questões iniciais uma vez que “é a natureza das questões formuladas que determina a natureza do objeto de estudo e dos dados a recolher” (Ponte, 2002, p.14). Neste processo de investigação defendo ainda uma lógica indutiva “os dados são recolhidos não em função de uma hipótese predefinida que há que pôr à prova, mas com o objetivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que fundamentem generalizações” (Coutinho, 2008, p.7).

Uma das principais técnicas utilizadas é a observação direta que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p.24). Nesta técnica “o principal instrumento é o investigador” (Lopes, 2011, p.55). Neste domínio o observador “deverá desempenhar um *papel* bem definido, na organização social que observa” (Estrela, 1994, p.32). Esta técnica tem um grande potencial para a investigação, quando esta é “ *orientada* em função de um objetivo formulado previamente, *planificada* sistematicamente em fases, aspetos, lugares e pessoas, controlada, relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspetivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo da veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão” (Aires, 2011, p.25). Este tipo de observação é essencialmente naturalista, pois, “pratica-se no contexto da ocorrência, entre atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (Aires, 2011, p.25). Indo ao encontro de Bogdan & Biklen (1994) os dados recolhidos são apresentados em forma de texto escrito e por imagens,

respeitando-se o mais possível o seu método de registo ou transcrição em forma de notas de campo, utilizando-se para isso um bloco e uma caneta. Para além da observação direta serão também utilizadas como técnicas a entrevista, a análise documental, e a fotografia.

A entrevista foi realizada com a coordenadora, com a finalidade de recolher dados sobre as infraestruturas da instituição, da dinâmica e da sua organização, visto que o PEI já se encontrava desatualizados. Como afirmam Fraser & Gondim (2004), esta técnica permite também privilegiar a fala dos atores sociais, e compreender a realidade através dos seus discursos, tornando-se adequada às investigações, uma vez que o objetivo das mesmas é conhecer a forma como as pessoas entendem o mundo. Os instrumentos utilizados para a entrevista foram o guião de entrevista⁹ e o gravador de voz.

A análise documental é fundamental neste processo de entendimento da realidade, já que é importante recorrer aos documentos existentes e refletir sobre o plano de transição elaborado anualmente, na instituição onde realizei a PPS. Os documentos escolhidos e a sua análise devem responder às questões da investigação exigindo uma atitude reflexiva, isto porque, a importância das informações existentes num documento só são retiradas do mesmo, “a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais” (Silva et al., 2009, p.456). Neste estudo devo ainda salientar a utilização da triangulação de dados, que consiste no cruzamento de dados obtidos através da entrevista, das observações realizadas e da análise de documentos, podendo-se desta forma certificar a consistência das evidências, dado que envolve a verificação atenta e cuidadosa dos dados recolhidos de diferentes fontes, “a triangulação de dados coletados através das fontes já referidas permite, concomitantemente, uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os factos, as falas e as ações dos sujeitos” (Souza e Zioni, 2003, p.78).

Sabendo que o presente estudo se desenvolve em contexto humano o investigador deve respeitar a individualidade de cada elemento envolvido no mesmo.

De acordo com a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2014), é importante que todos os envolvidos sejam informados sobre o seu papel e quais os objetivos da investigação. Relativamente ao contexto é importante conhecer os hábitos

⁹ Portfólio de creche, p.182

culturais da comunidade e criar laços de cooperação com as diferentes entidades socioeducativas da comunidade (Associação de Profissionais de Educação de Infância).

Relativamente aos dados recolhidos através da entrevista, das notas de campo, da observação e fotografias estes serão totalmente confidenciais e anónimos. À entrevistada pediu-se uma autorização de gravação da entrevista.

4. ANÁLISE REFLEXIVA E CRÍTICA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo pretende-se explicitar, justificar e refletir sobre as intenções para a ação pedagógica, nos contextos de creche e JI. Ainda neste capítulo, vai-se identificar a problemática que surgiu no contexto de JI e sobre a qual se irá realizar e desenvolver um estudo, que fundamentem o plano de transição elaborados pelas equipas das salas dos cinco anos.

4.1. Identificação e Fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Segundo, Delors (1997) a educação deve organizar-se em quatro bases fundamentais, que passo a nomear: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, as quais serão, para as crianças, *os pilares* do seu desenvolvimento global.

A escola deve ser um local “em que todos sejam aceites, respeitados, desenvolvam a sua autoestima, onde tenham espaço de participação ativa e onde seja possível a todos a realização de aprendizagens” (Santana, 2000, p. 31) de forma a contribuir para a igualdade de oportunidades. O que vai ao encontro de Tomás (2011), quando refere que educar na cidadania envolve a promoção espaços e oportunidades que promovam competências e conceções, de forma a respeitar a maneira de ser das crianças e o seu ritmo de aprendizagem. Proporcionando aos indivíduos diferentes saberes em diferentes áreas científicas e área cultural essenciais para a integração dos mesmos na sociedade em que estão inseridos, evitando deste modo a marginalização e exclusão, tal como afirma Roldão (1999).

Por isso, pretende-se olhar para a criança como um ser de direitos e competências e posteriormente desenvolver uma pedagogia de participação, dado que esta envolve as crianças como atores ativos “ competentes e com direito a co-definir o itinerário do seu

projeto de apropriação da cultura” (Oliveira-Formosinho, 2007,p.21). Os objetivos deste modo de pedagogia afastam-se daqueles que são os da pedagogia de transmissão, visto que a primeira, pretende promover o desenvolvimento, permitindo à criança envolver-se no seu processo de aprendizagem, estruturando e construindo a sua experiência. Ao contrário a pedagogia transmissiva, pretende desenvolver capacidades pré-académicas, de modo a acelerar as aprendizagens e compensar os «deficits». Pode assim dizer que, na primeira “normalmente, o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional das crianças, através do jogo e das atividades criativas”. Já na segunda, “o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, matemática e das ciências” (Nabuco, 2002, 56). Assim sendo, a pedagogia de participação é aquela com a qual me identifico, uma vez que acredito ser aquela que mais beneficia e respeita a criança, na aquisição de competências e aprendizagens.

De acordo com o anteriormente exposto, irei refletir sobre a minha ação desenvolvida nos dois contextos (creche e JI), evidenciando os princípios pedagógicos das minhas intenções, enunciados no capítulo anterior. As intenções implícitas no plano de trabalho delineado, basearam-se na análise dos dados recolhidos aquando da caracterização de ambos os contextos, com o propósito de “ identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.9). Assim, para se planearem ações eficazes, é importante “conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de saberes que integram os conteúdos curriculares” (Roldão, 2009, p.58).

Para esta reflexão, irei focar-me na organização dos espaço e do tempo, no trabalho desenvolvido em parceria com as equipas educativas, assim como com as famílias e o seu envolvimento ao longo da intervenção, de modo a responder mais adequadamente às especificidades de cada contexto e de cada criança.

4.1.1. Análise reflexiva da ação pedagógica em Creche

O educador desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança, que se inicia antes dos 3 anos de idade. Neste âmbito, compete ao adulto “ajudar as crianças a encontrar as formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras”

(Portugal, 2002, p.11), dado que, “as experiências mais precoces da criança são cruciais para o desenvolvimento cerebral” (p.13). Deste modo, apesar de ainda não existirem documentos orientadores e reguladores para a educação em creches, devemos considerar que estes” devem ser locais específicos de brincadeira, alegria, estabilidade, segurança e desafio onde as crianças podem desenvolver-se física, emocional e cognitivamente, de modo saudável numa atmosfera agradável e de encontro entre familiares e profissionais” (APEI, 2009, p.4). Posto isto, pretendeu-se primeiramente, estabelecer uma **relação de confiança** com as crianças, visto que, em contexto de sala as crianças ouviam e interagiam de forma mais ativa com os elementos das equipas da sala:

Ao longo do dia, as crianças recorrem apenas aos adultos de referência (equipa da sala), uma vez que as crianças ainda não estabeleceram uma relação de proximidade comigo.

(Nota de Campo de 5 de janeiro 2015)¹⁰

Ao refletir sobre esta situação, foi para mim emergente olhar individualmente para cada criança e aprender mais sobre cada uma para assim interagir de acordo com as suas especificidades, visto que “quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias” (Brazelton & Greenspan, 2006, p.28), para além de que “as interações subtis do relacionamento são vitais para quem nós somos e para aquilo que aprendemos” (p. 29). Com o apoio do educador promove-se um “estilo de ensino positivo, caracterizado como respeitoso, responsivo (*responsive*), envolvente (*engaging*) e democrático” (Formosinho, 2000, p.161).

Neste âmbito envolvi-me nas suas brincadeiras, interagi durante as rotinas quando estas estavam disponíveis para tal, questionava-as de forma a organizarem o seu pensamento e as suas ações, encorajava-as, falava de modo afável, abraçava-as, escutava-as com atenção e mostrava disponibilidade, de modo a merecer a sua confiança, visto que, este tipo de relações “promovem desenvolvimento físico e equilíbrio emocional” (Post & Hohmann, 2000, p. 33). Este tipo de interação adulto-criança acontecia de forma espontânea. No entanto, não deixava de “provocar” situações, intencionalmente, potenciadoras de aprendizagens por parte das crianças,

¹⁰ Portfólio de creche, p.135

ao longo do dia, durante os momentos da higiene, das refeições, da brincadeira ou até mesmo quando se preparavam para descansar ou assim que acordavam.

No entanto é importante realçar que todo este processo de aproximação às crianças só foi possível devido ao apoio prestado pela equipa da sala, na medida em que a educadora e auxiliares falavam com as crianças, de modo a que estas me vissem como mais um membro da equipa e conseqüentemente como alguém em quem poderiam confiar, o que vai ao encontro de Portugal (1998), quando afirma que:

a ligação entre o responsável pelos cuidados e educação da criança e da própria criança dependem em grande medida da disponibilidade e envolvimento de terceiras pessoas que encorajam, estimulam dão estatuto e expressão a sua admiração e afecto à pessoa que se ocupa da criança e realiza com ela atividades conjuntas (p.259).

Este tipo de relações segundo Bronfenbrenner citado em Portugal (1998), desempenham um papel relevante no bem estar e desenvolvimento da criança.

Ao nível do desenvolvimento **sensório-motor**, as orientações do modelo High-Scope, dizem-nos que a criança pequena aprende com todo o seu corpo e todos os seus sentidos Post e Hohmann, (2000). Para Piaget, citado em Post e Hohmann, (2000), “*sensório* refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; *motor* refere-se ao modo como aprendem através da ação física. Nesta perspetiva, a teoria socio interacionista, diz-nos que as crianças se desenvolvem “através do contato com o seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente bem como através da interação com outras crianças e adultos”, nomeadamente, “a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento” (Craidy, 2001, p.1). Assim sendo, para além de proporcionar-lhes momentos exploratórios, de materiais do quotidiano diário da criança, em situações das rotinas ou brincadeira na sala, construí também uma casa de cartão (fig.1, p.16), com vários materiais para as crianças explorarem, a qual proporcionou momentos intensos de exploração e interação social, dado que “é importante que os espaços ofereçam uma variedade de objetos interessantes com diferentes texturas e desafios motores diversificados” (Portugal, 2002, p.12). Ainda de acordo com o anteriormente exposto foram também planeadas outras atividades onde a criança teve oportunidade de experimentar e explorar outro tipo de materiais, tal como se pode observar na fig.2 (p.16). Estas propostas, foram também muito apreciadas pela equipa da sala, assim como por outras equipas de salas de creche,

que solicitaram a casa, para permanecer durante algum período de tempo nas suas salas, assim como perguntaram se poderiam desenvolver a atividade de exploração do gelo colorido com os seus grupos. Este interesse, por parte das profissionais, surgiu pela potencialidade das propostas no desenvolvimento, envolvimento e bem-estar das crianças.



Fig.1- Casa sensorial: Fonte própria



Fig.2- Exploração de gelo colorido:
Fonte própria

Uma vez que, “o processo de desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica e é suscetível a ser moldado a partir de inúmeros estímulos externos” (Willrich, Azevedo & Fernandes, 2009, p.52), realizaram-se também sessões de movimento, nas quais foram introduzidos diversos recursos e materiais, tais como: balões, música, bolas, túneis, arcos, colchões e rolos de esponja. Inicialmente foi uma atividade pensada para um dia, mas de acordo com a avaliação positiva da mesma, decidiu-se que seria benéfico manter as sessões com alguma regularidade, dado que contribuía para o desenvolvimento da motricidade global da criança, nomeadamente a coordenação motora e a auto regulação, para além dos comentários das crianças com os seus familiares, os quais nos davam o seu feedback, tal como é visível pela seguinte nota de campo:

De manhã encontrei a mãe D.N. que me perguntou se iríamos fazer mais sessões de movimento, uma vez que o seu filho lhe demonstrou muita satisfação com a mesma.

(Nota de campo de 13 de janeiro de 2015)¹¹

¹¹ Portfólio de creche, p.146

Por isso, ao conversar com a equipa da sala resolveu-se dar continuidade a estas sessões, uma vez por semana. No dia anterior a cada sessão, afixava-se sempre na porta da sala um folheto a solicitar aos pais roupa confortável e prática.



Fig.3-Sessão de movimento: Fonte própria

Relativamente ao espaço exterior da instituição este tem bastante potencial, tanto pela sua dimensão, como pelo seu equipamento, tal como referi anteriormente na caracterização do contexto socioeducativo. Assim sendo e uma vez que a sala tem uma porta com acesso direto ao exterior fiz a proposta aos elementos da equipa da sala para o utilizarmos com maior frequência, visto que este espaço é rico “em texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento” “o que alarga em muito o reportório das experiências sensório - motoras das crianças” (Post & Hohmann, 1997, p.161).

Como considero importante aproximar as experiências ao quotidiano das crianças decidi, depois de falar com a equipa da sala, levar para a sala fraldas de bebé, embalagens de produtos utilizados no nosso dia a dia, roupas de bebé, toalhetas, entre outros. Esta iniciativa foi bastante positiva, pois permitiu perceber mais facilmente as representações que as crianças têm do seu quotidiano, para além dos jogos de representação que desenvolveram a partir da interação entre pares.

O S. deitou-se na cama dos bonecos e chamou-me para dizer: "O S. é o bebé", "A R.A. estava perto e disse: "O bebé fez cocó." E limpou-lhe o rabo com toalhetas". O L. disse: "O bebé tem frio" e tapou-o.

(Nota de campo do dia 20 de janeiro 2015)¹²

À medida que observava, avaliava e refletia sobre as ações das crianças “em interação com pares e adultos e em situação de jogo” reconhecia aquilo que a criança

¹² Portfólio de creche, p.153

já conseguia fazer sozinha e “o que a criança tem potencial para saber ou fazer (zona de desenvolvimento próximo)” (Parente, 2002, p.8). Estas evidências foram determinantes na adequação do planeamento das atividades.

Relativamente à **rotina diária**¹³, era notória, a segurança emocional que conferia às crianças, visto que estas demonstraram conhecer a estrutura do dia e como tal antecipavam os acontecimentos.

Quando chegou a hora das crianças irem almoçar a educadora disse: “Meninos, está na hora de almoçar” e de seguida quase todas as crianças começaram a sair da sala e a dirigirem-se para a casa de banho.

(Nota de campo do dia 28 de janeiro de 2015)¹⁴

Para Post e Hohmann (2000), “um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e controlo” (p.195). Porém nos momentos de transição entre as diferentes atividades observei que as crianças estavam muito tempo sentadas à espera que a equipa se organizasse e que todo o grupo estivesse preparado. Para minimizar este tempo de espera ia distribuindo tarefas às crianças de forma a serem as próprias a participarem nestes momentos de organização:

Ainda antes de irem almoçar pedi às crianças para apanharem os papéis que estavam no chão e para os deitarem no caixote do lixo, minimizando assim o tempo de espera para irem à casa de banho, antes do almoço.

(Nota de campo de 28 janeiro de 2015)

Ao longo da minha intervenção foi ainda minha intenção promover práticas que permitissem a **aquisição e desenvolvimento da linguagem**, pois, de acordo com Costa e Santos (2003), é durante o segundo ano das crianças que ocorre um fenómeno chamado «explosão do vocabulário», porque começam a surgir novas palavras a uma velocidade surpreendente. Por isso, tal como se pode verificar no planeamento diário, lia histórias para as crianças, utilizava os momentos de brincadeira e das rotinas para conversar com elas, tentando sempre tornar claro aquilo que estas queriam transmitir, de modo a manter uma interação que lhes permitisse, reconstruir de modo natural e intuitivo o nosso sistema linguístico Sim-Sim, Silva e Nunes (2008). Porém é importante salientar que para existir uma comunicação eficaz é necessário o educador demonstrar que tem interesse em compreender a criança escutando-a, observando-a e fornecendo-lhe palavras Portugal (2012).

¹³Portfólio de creche, p. 195

¹⁴ Portfólio de creche, p.161

No que concerne ao **trabalho em equipa**, considero que este foi fundamental para as minhas decisões. Apesar de um dos elementos ter saído do grupo e de ser substituído por outro, não senti que esse facto tenha destabilizado o grupo de crianças, visto que a educadora refez os horários para que este novo elemento estivesse sempre acompanhado por um outro já pertencente à equipa.

Neste contexto é visível que existe uma partilha e contributo de todos os elementos da equipa, pois, apesar das diferenças existentes entre cada membro da equipa, seja qual for o seu grau hierárquico ou a sua formação base, “ todos os elementos têm oportunidade de crescerem e de se desenvolverem em compreensão e capacidade, no seio da atmosfera protetora da equipa, na medida em que desejam dar o seu contributo para a evolução desta” (Hohman, M., Banet, B. e Weikart, D., 1987, p. 137).

A atividade inicialmente foi planeada em grande grupo, mas enquanto a sessão decorria a auxiliar de ação educativa deu a sugestão de as crianças fazerem o percurso individualmente. Apesar de pensar que as crianças iriam ficar sentadas durante muito tempo, aceitei a sua sugestão e experimentámos.

(Nota de Campo de 5 de fevereiro de 2015)¹⁵

Nos momentos de descanso das crianças a equipa reunia-se e falávamos de acontecimentos do dia e do dia anterior, transmitíamos recados, se necessário delineávamos estratégias que contribuíssem para um melhor funcionamento e melhor organização do espaço e do tempo e de modo a adequarmos a nossa prática.

Como se gerou uma grande confusão porque todos queriam ir ao mesmo tempo para a casa e começarem a chorar, enquanto as crianças dormiam, questionei qual a melhor forma das crianças poderem brincar na casa sem gerar confusão.

Então um dos elementos da equipa sugeriu arranjar um local delimitado onde colocássemos a mesma e para onde só poderiam ir quatro crianças de cada vez. Esta sugestão foi aceite e à tarde a brincadeira na casa de cartão já foi mais controlada.

(Nota de Campo do dia 2 de fevereiro de 2015)¹⁶

Quanto ao **trabalho com as famílias** é importante salientar que, de acordo com o meu horário durante a PPS em creche das 9h às 15H, tornava-se difícil comunicar pessoalmente com os pais. No entanto, através de um quadro de informação que estava colocado no exterior da sala, dava-se a conhecer os trabalhos realizados pelas crianças e algumas brincadeiras, recorrendo à exposição dos próprios trabalhos ou

¹⁵ Portfólio de creche, p. 171

¹⁶ Portfólio de creche, p.116

registos fotográfico. Esta estratégia foi importante para as famílias, dado que, permitiu às mesmas criarem uma maior confiança na escola, tranquilizá-las e fornecendo-lhes diretrizes para dialogarem sobre o dia da criança na escola, uma vez que para elas este nem sempre é um espaço conhecido. As parcerias com as famílias devem ser uma prática diária, que leva tempo e dedicação a serem estabelecidas, com o objetivo de criar uma relação próxima que nos permita compreender os pontos de vista de cada um para irmos ao encontro das fragilidades e necessidades das mesmas, visto que a “pluralidade e heterogeneidade de tipologias e modelos que enforma a realidade familiar”, “contribui, certamente e em larga medida, para a enorme e reconhecida complexidade que caracteriza essa relação” (Sousa & Sarmiento, 2009-2010, p.146). A minha experiência como profissional nesta área, assim como a minha experiência como mãe, facilitou-me o processo de envolvimento com as famílias, porque permitiu colocar-me no lugar do outro, assim como perceber o quanto é importante a articulação entre os dois contextos.

O meu papel como profissional é em suma manter uma relação positiva com as crianças, visto que, este tipo de relação gera “um sentido de segurança e de pertença que permitem à criança construir” “uma imagem de si próprio enquanto indivíduo com um corpo e vontade distintos de outro “ (Portugal, 2009, p.45).

4.1.2. Análise reflexiva da ação pedagógica em Jardim de Infância

A minha intervenção em contexto de Jardim de Infância desenvolveu-se de forma atípica, uma vez que assumi o grupo como responsável de sala ficando a meu encargo toda a organização da mesma. Dado que, a educadora da sala saiu no dia seguinte à minha entrada, não houve oportunidade para me transmitir a dinâmica do grupo na sala, nem os materiais existentes, assim como de me informar sobre as rotinas ou especificidades do contexto. Nesta matéria a auxiliar de ação educativa, foi um elemento muito importante para a minha integração, porém, como a equipa era formada apenas por dois elementos, a auxiliar e eu, o processo de integração foi mais difícil e lento. O facto de a equipa ser composta apenas por dois elementos obrigava a que um fizesse o horário da manhã e o outro elemento o horário da tarde. Assim sendo, o tempo que passávamos juntas para partilharmos conhecimentos sobre o contexto, quais as expectativas até ao final do ano letivo, especificidades das crianças, das famílias e as minhas intenções para o mesmo, era quase nulo.

No meu primeiro dia no contexto de sala fui apresentada como a futura “educadora” do grupo, pela ainda educadora¹⁷, e no dia seguinte iniciei sozinha o meu trabalho de acordo com os conhecimentos que tinha sobre as rotinas nas salas dos 5 anos, na instituição.

Perante esta realidade os meus primeiros dias de intervenção prenderam-se com conhecer as crianças do grupo, os materiais que existiam na sala, a forma como estes se organizavam as rotinas diárias.

Em conversas informais com a educadora da sala fiquei a saber que esta trabalhava sobre um modo de pedagogia transmissiva, justificando-se, dizendo que as crianças no ano letivo seguinte iriam para a o 1ºCEB e tinham de ir preparadas. Esta informação colocou-me logo a pensar, pois, esta pedagogia está longe de ser aquela com a qual me identifico. A meu ver, ao longo do seu desenvolvimento, as crianças devem desempenhar “na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiárias passivas do cuidado e da proteção dos adultos” (Tomás, 2011, p.105).

Deste modo, comecei por determinar estratégias para implementar uma pedagogia de participação sem cortar radicalmente com a inicial, permanecendo a realização algumas fichas com as crianças do grupo. Porque, com base nas minhas reflexões e pesquisas entendi que, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2007), Paulo Freire ensina-nos que “em pedagogia a ruptura não é um mero exercício de desocultação, mas um compromisso com a reconstrução” (p.20). Porém, aos poucos esta prática foi sendo cada vez menos regular e em muitas situações só as crianças que mostravam interesse é que as executavam.

A minha intenção principal, para as crianças, foi conceber um percurso orientado para que as mesmas realizassem aprendizagens significativas, tal como afirma Brunner (citado em Vasconcelos, et al., 2011) a aprendizagem é mais significativa se aquilo que a criança está a aprender lhe faz sentido, se faz parte do seu quotidiano e se está adaptado ao seu nível de desenvolvimento.

Uma vez que não me foi possível observar as crianças em contexto de sala com a equipa, e dada especificidade da minha intervenção na PPS, comecei de imediato a interagir com as mesmas nas suas brincadeiras, de modo a conhecê-las mais

¹⁷ Durante este dia, o único que estive com a educadora na sala, as rotinas foram quebradas, visto que, este seria o último dia da mesma com o grupo e como tal as crianças puderam brincar livremente sem qualquer tipo de atividade orientada.

individualmente e a apoiá-las na resolução de alguns problemas. Esta interação permitiu-me caracterizá-las, para uma melhor adequação do plano de trabalho.

Posteriormente, uma vez que observei que as crianças tinham dificuldade de trabalhar em grupo e de questionar, orientei algumas conversas e envolvi-as em alguns projetos, como se pode constatar mais à frente. Como afirma Perrenoud (2001), este trabalho permite, a aquisição de competências sociais nomeadamente, a cooperação, o trabalho em equipa e o sentido de partilha, assim como competências pessoais, tais como: a capacidade de questionar, a tomada de decisões e o espírito crítico. Considero esta metodologia um meio de “intencionalizar, de modo articulado, globalizante e contextualizado, práticas que, podendo aparentar ser académicas, potenciam as aprendizagens” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 11). Estes não surgiam naturalmente das crianças, dado que as mesmas não estavam habituadas a questionar, limitavam-se a esperar que lhes fossem dadas orientações para o que iriam fazer de seguida, o que é típico numa pedagogia mais transmissiva.

Relativamente às **rotinas** senti que era urgente conhecê-las com maior rigor e para tal contei com a ajuda das crianças, da auxiliar de ação educativa e da coordenadora do JI.

Nos primeiros dias, como fazia parte da rotina, logo pela manhã, quando estávamos a preencher os quadros reguladores, nomeadamente a distribuir as tarefas, as crianças começaram a dizer:

“Eu nunca dei os chapéus.”

“Eu nunca fui pôr a mesa”

“Eu nunca fui o primeiro do comboio”.

(Nota de Campo de 2 de março de 2015)¹⁸

Entendi que o sistema de distribuição de tarefas não era justo, porque nem todos tinham as mesmas oportunidades. Perante esta situação questionei as crianças, perguntando-lhes como poderíamos fazer para que a seleção dos responsáveis fosse mais justa:

O J.S.: “Os meninos que já foram podiam ficar com o nome à parte”.

A J.M.: “Podiam ser menos meninos”.

(Nota de campo de 2 março de 2015)

A partir das sugestões das crianças reconstruí os mapas reguladores da sala e acrescentei um novo mapa, o da rega das plantas, uma vez que esta não era uma tarefa diária.

¹⁸ Portfólio de JI, p.66

No que concerne à **organização da sala e dos materiais** existem alguns espaços que geram alguma confusão nos momentos de brincadeira, tanto pelo número de crianças que lá permanecem como pelo local onde estão situados.

A biblioteca é apenas um móvel com livros em muito mau estado, junto ao tapete onde as crianças fazem as suas construções com legos. (Caracterização da sala de atividades de JI)¹⁹

Perante esta situação comecei por perguntar às crianças se não gostavam de ler livros, porque não via ninguém a fazê-lo. Elas responderam que:

“Os livros estão todos desarrumados e rasgados e os colegas estão sempre a jogar ao lego no tapete da biblioteca” (D.).

“Não há espaço no tapete porque os amigos brincam lá com os legos” (R.).

“Porque os livros estão rasgados” (C.).

(Projeto da unidade curricular de práticas integradas PCI)²⁰

Enquanto íamos discutindo este assunto as crianças sugeriram arranjar um local novo e livros novos para a biblioteca. Assim foi feito, as crianças, com o apoio dos adultos, construíram uma biblioteca nova²¹ e passaram a utilizá-la e a cuidar deste espaço, que era seu, interessando-se mais pelos livros. A área da biblioteca depois de terminada passou a ser uma das mais solicitadas pelas crianças. Ao longo deste projeto com as crianças desenvolveu-se “um sentimento de pertencerem a determinado grupo e ajudou no desenvolvimento de várias competências e capacidades inerentes à participação e contribuição para a vida em grupo” (Katz & Chard, 2009, p.13). Nesta perspetiva, o meu papel neste processo foi o de auxiliar as crianças a “desenvolverem atitudes pessoais, valores, competências interpessoais que sirvam, então, de sustentáculo para papéis que irão ter que assumir: serem estudantes, colegas, amigos, membros de uma comunidade, pais” (Vale, 2009, p.130). De acordo com as minhas intenções para o JI, este tipo de trabalho, para além, de permitir às crianças desenvolverem competências sociais contribuiu também para articular as diferentes áreas de conteúdo promovendo diferentes aprendizagens dentro de cada uma delas, uma vez que “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser referências a ter em conta no planeamento e avaliação” e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 1997, p.48).

¹⁹ Portfólio de JI, p.6

²⁰ Portfólio de JI

²¹Portfólio de JI, anexos- Fotografias de atividades.

Este projeto foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Projetos Curriculares integrados (PCI).

À medida que ia observando as crianças e refletindo sobre as suas ações fui determinando estratégias. Assim sendo, uma vez que repetidamente as crianças entravam em conflito na área da casa e não utilizavam adequadamente os materiais da mesma decidi mudar o espaço para um local mais visível dentro da sala e reduzir o número de crianças no mesmo. Para tal, pedi às crianças para darem as suas sugestões de acordo com os meus critérios e elas sugeriram o local perto da janela e passaram a estar quatro crianças nesta área, em vez das seis de habitualmente. As crianças participaram nestas mudanças²² e ao final do dia sentiram orgulho quando chamavam os pais para verem o que eles tinham ajudado a fazer. Conforme ia reorganizando o espaço o ambiente na sala ia ficando mais controlado, as crianças menos conflituosas e a minha relação com as mesmas começava a ganhar “alicerces”. De acordo com a psicologia genética “a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante”(Cardona,1992).

Nos momentos de grande grupo as crianças, inicialmente, não se respeitavam, falando todas ao mesmo tempo, empurravam-se e estavam sistematicamente a mudar de lugar. Esta situação tornava muito difícil a comunicação, porque as crianças não se concentravam e passavam o tempo todo a perguntar:

“Quando é que decidimos quem é o responsável do dia?”

“Quando é que podemos ir brincar?”

(Nota de Campo de 4 março de 2015)²³

Ao fazer uma avaliação destes momentos foi necessário refletir sobre o porquê de isto acontecer e arranjar estratégias para contorná-las. Perante as minhas conclusões, determinei que era importante construirmos regras para os momentos em grande grupo no tapete, nomeadamente levantar o dedo e esperar pela sua vez de falar, ter um lugar fixo e falar baixinho. Estas estratégias começaram gradualmente a fazer a diferença, e as crianças já começavam a concentrar-se e interessar-se, em ouvir histórias e a participar de forma mais organizada nas conversas.

A D.C. interferiu e disse: O M.P. não levantou o dedo para falar.

(Nota de campo de 7 de abril de 2015)²⁴

Tal como vem expresso nas OCEPE os valores não se ensinam “vivem-se na ação conjunta e nas relações com os outros” (ME, 1997, 52).

²² Portfólio de JI, anexos-Fotografias das atividades

²³ Portfólio de JI, p.66

²⁴ Portfólio de JI, p.88

Priorizei também as brincadeiras na sala, uma vez que as crianças do grupo, anteriormente, brincavam pouco nas áreas, dei espaço para que escolhessem aquilo que queriam fazer, dando-lhes “acesso aos materiais, a liberdade para os manipular, transformar e combinar ao seu desejo e o tempo para o fazer” (Hohmann e Weikart, 1995, p.40), apoiando-as sempre (ZDP) e interagindo quando achava pertinente. Nesta perspectiva Vygotsky pressupõe a existência de uma Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP) que “reflete a diferença entre o nível de *performance* do observado quando funciona independentemente e o nível de *performance* quando ele funciona em colaboração com o indivíduo mais experimentado ou conhecedor” (Fonseca, 2001, p.63). Se inicialmente me parecia que a sala estava confusa, mediante algumas reflexões e avaliação percebi que as crianças para brincarem precisam de se movimentar e conversar. Esta estratégia permitiu às crianças adquirirem mais autonomia e iniciativa na manipulação de materiais, assim como na forma como utilizavam os espaços na sala.

Já no espaço exterior apoiei as crianças nas suas descobertas²⁵ e a realizar alguns jogos mais orientados.

Quanto ao **planeamento** das atividades contemplei sempre a articulação com as várias áreas de conteúdo e os diferentes domínios²⁶, sendo que esta abordagem esteve sempre presente quando interagia com as crianças nos momentos de brincadeira²⁷ e nas rotinas diárias²⁸. Tentei sempre planejar atividades lúdicas, visto que, “o lúdico, o brincar é determinante para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar” (Chaleta, 1998, p.153). No entanto, nem sempre foi possível realizar todas as atividades neste âmbito, porque o planeamento era elaborado em conjunto

²⁵ Reflexão diária de 27 de abril de 2015- Uma criança encontrou um caroço de nêspera e perguntou que semente era aquela, respondi-lhe e a criança perguntou se podíamos semeá-la. No dia seguinte trouxe um vaso fomos pedir terra na sala do ATL e semeámos a semente. Quase todos os dias, algumas crianças queriam ver se já estava a germinar. Esta descoberta surgiu após termos desenvolvido uma sucessão de tarefas sobre a germinação.

²⁶ Exemplo: Na atividade da germinação as crianças mediam a planta quando esta estava a crescer trabalhando o domínio da matemática, registavam a evolução das mesmas (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), conhecimentos sobre a germinação (área do conhecimento do mundo-biologia), em pequenos grupos eram responsáveis pelas suas sementes (área da formação pessoal e social - partilha de poder).

²⁷ Habitualmente as crianças jogavam muito ao jogo do mikado, eu comecei a sentar-me perto deles, juntos estabelecemos regras e num papel eles escreviam os nomes (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita) e no final fazíamos a contagem dos pontos (domínio da matemática). Com o tempo as crianças já o faziam autonomamente.

²⁸ Exemplo: Diariamente as crianças contavam o número de meninos e meninas que vinham à escola e o número total de crianças.

com as outras educadoras das salas dos cinco anos, o que dificultou, algumas vezes, a concretização das minhas intenções para o grupo. Uma vez, que algumas atividades que surgiam não contemplavam a participação da criança²⁹. No entanto, apesar de ter realizado algumas atividades que vão ao encontro das práticas da instituição e de metodologias com as quais não me identifico, houve outras que dentro da sala adaptei às minhas finalidades para o grupo. Considero importante valorizar as práticas instituídas, porém é minha intenção defender as metodologias e modelos em que acredito.

Ainda relativamente ao planeamento este nem sempre pode ser concretizado, por isso cabe ao educador perceber quando deve adiar ou anular aquela atividade por outra de maior interesse ME (1997) para as crianças, tal como aconteceu:

por motivo das crianças estarem demasiado agitadas, tomei a decisão de adiar as atividades planeadas para o dia e levar uma manta para brincarem com os legos e outros brinquedos que quiseram levar para a rua.

(Reflexão diária de dia 6 de março de 2015)³⁰

O grupo tal como já referi anteriormente envolve-se frequentemente em conflitos. Para gerir esta situação foi necessário implementar estratégias, depois de muitas tentativas lembrei-me de ouvir numa aula um professor comentar que numa determinada escola que tinha visitado, a educadora tinha duas cadeiras voltadas uma para a outra e era ali que as crianças iam conversar e resolver os seus conflitos, esta estratégia foi ao encontro do que disse Folque (2015) durante um seminário intitulado “Aprender a viver juntos”, acerca do roteiro para ajudar as crianças nos conflitos e segundo o modelo High Scope. Assim, segundo a mesma devemos abordar a situação com calma, reconhecer os sentimentos da criança, definir o problema, encorajar a criança e apoiar o seguimento dos acontecimentos. Então decidi experimentar esta estratégia³¹, inicialmente apoiei e orientei um pouco as conversas, para que as crianças percebessem o que eu pretendia e posteriormente já o conseguiam fazer sem ajuda. Tal como referi na caracterização do grupo, existe alguma diversidade no grupo tanto por razões culturais como pelas especificidades da própria criança e como tal

²⁹ Reflexão do dia 13 de março de 2015-Senti muita dificuldade em realizar com as crianças a prenda do dia do pai, porque este era um trabalho maioritariamente do adulto. Por isso estive individualmente com cada criança a terminá-la, não prestando a devida atenção às outras crianças. Consequentemente o restante grupo estava bastante agitado.

³⁰ Portfólio de JI, p.182

³¹ Portfólio de JI, reflexão diária, p.193

“tornamo-nos de imediato pessoas (muito) significativas” para essas crianças (Cardoso, 2005, p.11). Assim sendo, tive como objetivos promover a “igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças independentemente da sua origem étnico-cultural, social, de género ou outra” (Cardoso, 2005, p.14). Estes objetivos foram atingidos através das estratégias de **diferenciação pedagógica**, na medida em que fazia as propostas adequadas às especificidades. Para as crianças que não dominavam a língua portuguesa era meu objetivo a nível individual reforçar o nome dos materiais da sala, dos espaços, trazer para a sala um pouco da sua cultura a partir de histórias e a nível de grupo tentava que estes transmitissem aos colegas os seus saberes. Já relativamente a uma das crianças que tinha dificuldades em relacionar-se com os outros, de gerir as suas emoções e ao nível da articulação das palavras conversámos em grande grupo³² sobre as diferenças e o porquê das atitudes da criança, para além de procurar entender os interesses da criança de modo a ir ao encontro dos mesmos, tal como no exemplo seguinte:

Durante a manhã o J.P. recusou-se a ficar em grande grupo no tapete, pelo que lhe perguntei o que ele queria fazer e ele respondeu que queria ler um livro. Uma vez, que esta criança necessita de um apoio especial e de algumas estratégias diferenciadas, de modo a ser possível regular o seu comportamento permiti que ele fosse para a biblioteca.

(Reflexão diária de 23 de abril de 2015)³³

As estratégias mostraram-se adequadas, pois, notaram-se mudanças no comportamento das crianças, assim como a sua aceitação por parte do grupo. Do exposto podemos afirmar que a diferenciação pedagógica não é uma proposta possível de introduzir na prática letiva, mas antes um imperativo. Porém devo salientar que o apoio prestado pela equipa de psicologia da instituição, assim como da técnica de intervenção precoce, foram uma mais valia, pelos seus contributos, dado que ajudaram na minha intervenção e conseqüentemente a tornar estas crianças mais felizes. Esta colaboração ensinou-me que é muito importante o trabalho de uma equipa multidisciplinar (Santos, s.d., p.57).

De acordo com o que referem as OCEPE as **famílias** “são os principais responsáveis pela educação das crianças” e como tal, têm “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam” (ME, 1997, p.43) para as

³² Enquanto estávamos em grande grupo no tapete a falar sobre a diferença, uma criança nomeou uma criança, explicando que esta bate muito nos amigos e grita. Por isso ninguém quer brincar com ele. Outra criança referiu as duas crianças que não falavam a língua portuguesa.

³³ Portfólio de JI, p.200

mesmas. Por isso, envolver as famílias na vida escolar das crianças foi um desafio, apesar da minha experiência como profissional me ter facilitado este processo. O envolvimento das famílias não só as favoreceu como também me ajudou a conhecer melhor as crianças e os seus contextos culturais. As minhas estratégias de envolvimento com as famílias passaram por informar sempre que possível, sobre as atividades desenvolvidas na sala, através de registos fotográficos e trabalhos expostos, solicitando a sua participação³⁴ e ao final do dia transmitir sempre informações sobre o dia criança.

A **avaliação** das crianças é um processo “reflexivo de observação e avaliação que permitirá ao educador adequar a sua prática às atuais capacidades, necessidades e perspetivas da criança” (Cardona e Guimarães, 2012, p.237). Por isso, todas as minhas ações foram refletidas após a avaliação das interações adulto-criança, criança-criança, da criança perante as propostas em grande e pequeno grupo, nas suas brincadeiras livres e pelo seu trabalho realizado individualmente. Nesta perspetiva foi também realizada uma avaliação a duas crianças de modo a avaliar o seu envolvimento e bem-estar (escala Leavers)³⁵ e realizado um portfólio a uma criança³⁶ de modo a avaliar o seu desenvolvimento nas diferentes áreas. Porém, este último não me pareceu ter sido bastante evidente, porque a avaliação é um processo contínuo, de modo que foi difícil para mim, em tão curto espaço de tempo perceber efetivamente a evolução da criança. No entanto, não deixa ser uma prática que pretendo dar seguimento ao longo da minha vida profissional como educadora de infância.

4.2. Identificação da problemática

Apesar de trabalhar em contextos com crianças, há vários anos, ainda não tinha desenvolvido um trabalho com crianças de cinco anos. Portanto, nunca tive oportunidade de acompanhar o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

³⁴ Criei o saco do livro vai e vem, que as crianças levavam para casa, liam o livro com um adulto e preenchiam em conjunto uma ficha de leitura, trouxeram para a sala o animal de estimação das suas crianças, participaram com livros para a biblioteca, os pais vieram à escola ler um livro, no dia do pai, entre outras ações, enunciadas no portfólio.

³⁵ Portfólio de JI, p. 227

³⁶ Portfólio de JI, p.232

Quando iniciei a minha intervenção, já como responsável pelo grupo de crianças, da sala dos cinco anos, a coordenadora da valência de jardim-de-infância convidou-me a participar no plano de transição elaborado na instituição. Aceitei o convite, pois, considerei ser uma oportunidade para adquirir mais uma experiência.

Na primeira reunião da equipa que elabora o plano (educadoras dos cinco anos, técnicos do CATL e coordenadoras da Educação Pré-Escolar e CATL) senti-me perdida e fora de contexto, o que me causou bastante desconforto.

Ainda nos dias que antecederam, a minha prática, tive algumas conversas informais com a educadora da sala. Numa dessas conversas comunicou-me que as crianças trabalhavam por fichas e individualmente, porque era necessário estarem preparadas para a sua entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Perante as situações anteriores refleti e cheguei à conclusão que necessitava de saber mais sobre a transição das crianças entre estes dois níveis de ensino, pois, era importante informar-me e obter respostas para algumas questões sobre este processo. A pesquisa que efetuei “contribui, antes de mais, para o esclarecimento e resolução dos problemas” assim como, para “ reforçar a competência profissional do professor, habilitando-o a usar a pesquisa como uma forma, entre outras, de lidar com os problemas com que se defronta” (Ponte, 2004, p.2).

A partir do plano elaborado para a transição das crianças da educação pré-escolar para o 1ºCEB, no contexto em que se desenvolveu a PPS, pretende-se, refletir e pesquisar e refletir sobre outras práticas com potencial de melhorarem o plano existente e fundamentar as opções que são tomadas dado que “criar condições para que a transição para a escola decorra sem sobressaltos é uma preocupação que exige a atenção de todos os adultos que cuidam da educação da criança” (Cardona, 2014, p.313).

4.3.Enquadramento Teórico

Se olharmos alguns anos para trás a escola “teve sempre uma missão de ensinar as gerações mais novas, as primeiras para as crianças pequenas foram criadas para responder a uma necessidade social” (Cardona, 2002, p.42).

Com a integração do Ensino Pré-Escolar no Sistema Nacional de Educação, houve um reconhecimento do potencial educativo e paralelamente a necessidade “de se encontrar uma referência comum para toda a educação de infância,

independentemente da situação ou modalidade em que esta acontece” (Serra, 2004, p.68). As **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**, “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p.13). Este documento refere como princípio geral que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997, p.15).

No que concerne aos objetivos pedagógicos e organizativos, consideram-se: o desenvolvimento pessoal e social, de modo a formar cidadãos ativos, conscientes, participativos e colaborativos facilitando as aprendizagens no ciclo seguinte, bem como a sua inclusão na sociedade onde está inserido, ou seja, “a educação pré-escolar passou a ser vista como integrando duas grandes valências: a pedagógica e a social” (Serra, 2004, p.67).

Do mesmo modo, como forma de melhorar a gestão do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) foi criado o documento **Organização Curricular e Programas 1º CEB**. Este documento clarifica objetivos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei 46/86 de 14 de Outubro), e assuntos relativos à organização curricular e a programas obrigatórios que o professor deve seguir, num regime de monodocência. Contudo, o professor pode vir a ser coadjuvado por professores especializados em outras áreas. Este documento define três grandes objetivos para o ensino básico:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesse, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;

- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;

- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (ME, 2004, p.13).

Na análise de ambos os documentos, podemos observar que ambos têm como finalidade potencializar aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

As medidas tomadas vieram minimizar as diferenças entre os dois níveis de ensino, uma vez que o objetivo da educação é “oferecer à criança, condições de vida e experiências favoráveis à sua maturação e ao desenvolvimento da sua personalidade, respeitando o ritmo e o modo próprio de crescimento de cada indivíduo” (Vasconcelos, 2005, p.20).

“A entrada na escola é um momento importante na vida das crianças e das famílias, por vezes vivido com alguma ansiedade quando não é devidamente preparado e contextualizado” (Cardona, 2014, p.312). Deste modo, a criança necessita que as suas experiências anteriores tenham sido de qualidade, para darem resposta aos novos problemas e desafios mais complexos Rodrigues (2005).

Por isso é necessário uma boa articulação entre estes dois níveis de ensino, nomeadamente entre os profissionais deve existir um “trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder” (Vasconcelos, 2007, s.p). A articulação vem definida no dicionário como “união entre peças de um aparelho ou de uma máquina” (Priberam online), pelo que se adaptarmos esta definição para a transição da educação pré-escolar para o 1º CEB, é pertinente concluir que a articulação é a união ou encaixe entre os dois níveis. Nesta perspetiva, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Art. 8, ponto 2) refere que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global o ensino básico”. De acordo com esta definição, Serra (2004) afirma que sendo a educação pré-escolar e o 1º CEB, dois níveis diferentes de ensino, sendo o primeiro mais focado nas atividades lúdicas e criativas e o segundo em aprendizagens mais sistematizadas, por isso é importante a existência de um crescimento apoiado entre estas práticas, “ao nível da sequência de aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos (Sim-Sim, 2010, p.113). Deste modo, é importante assegurar a continuidade e coerência da ação educativa “para o desenvolvimento harmonioso da criança” (Rodrigues, 2005).

Relativamente às áreas curriculares dos dois níveis de ensino, Serra (2004) considera que em termos de conteúdos existe uma correspondência, o que facilita a articulação curricular, assim como, a continuidade do trabalho entre os dois níveis. Ainda nesta

perspetiva a autora refere que os planos elaborados pelos professores e educadores devem contemplar atividades que favoreçam a articulação curricular. Porém, de modo a facilitar este plano de trabalho é indispensável que ambos os atores dos diferentes contextos compreendam aquilo que se faz, que analisem e debatam as diferentes propostas curriculares, tendo sempre em consideração que estas devem respeitar os ritmos de aprendizagem e as especificidades de cada criança ME (1997), uma vez que o sucesso do processo de ensino aprendizagem depende em grande parte da sensibilidade e da competência profissional do docente. Para um trabalho mais rigoroso (e logo de melhor qualidade) torna-se necessário que os profissionais destes dois níveis de educação invistam neste domínio de modo a alcançar formas de comunicação e colaboração práticas que se impõem (Rodrigues, 2005, p.23).

Entenda-se com isto que o projeto curricular deve ser apropriado por todos como garantia de igualdade de oportunidades, mas de forma contextualizada, porque cada aluno, cada escola, cada realidade é fruto de um conjunto de circunstâncias que os tornam únicos” (Serra, Costa e Portugal, 2004, p.50).

Estes profissionais devem construir uma sequência de iniciativas entre os dois níveis educativos, “incorporando saberes e perspetivas das crianças, dos pais, professores, educadores, dos decisores políticos” (Vasconcelos, 2007, s.p.).

A entrada para a escola, marca uma mudança na vida das crianças, visto que, experimentam mudanças cognitivas, sociais e emocionais. Uma importante estratégia de desenvolvimento das competências sociais e emocionais que visa facilitar a adaptação escolar, envolve “a auto-consciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspetiva, a cooperação e a resolução de conflitos” (Vale, 2009, p.131). As crianças para se desenvolverem como indivíduos autónomos e conscientes das liberdades e dos limites” ”devem usar as suas competências cognitivas para perceberem o mundo social” (p.133).

Como foi referido anteriormente o jardim-de-infância, inicialmente era considerado um substituto das famílias, atualmente é considerado um parceiro, ou seja, os segundos passaram de “clientes a co-construtores da acção educativa” (Sarmiento e Marques, 2006, p.72).

Se a transição entre estes dois níveis marca a criança, também para os pais representa uma mudança e como é óbvio estes não podem estar dissociados deste

processo. Por isso, a escola tem de incluir todos na participação, dando especial relevância à voz das crianças (Sarmiento e Marques, 2006).

De forma a envolver todos os atores e a promover uma transição harmoniosa, creio que a metodologia de trabalho de projeto “aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos” (Vasconcelos, 2007, s.p.), seja um dos caminhos a seguir.

4.4.Desenvolvimento e análise do plano de ação da transição do JI para o 1º CEB

Uma vez que dentro da instituição onde se desenvolveu a PPS existem vários níveis educativos, creche, pré-escolar e centro de atividades de tempos livres (CATL), o plano de transição para o 1º CEB, que decorreu de fevereiro a maio³⁷, elaborado na mesma, contemplou também a transição das crianças para os espaços do CATL.

4.4.1.Atividades no âmbito da transição do JI para o CATL

O CATL é um espaço dentro da instituição o que facilitou o desenvolvimento de um maior número de atividades.

A primeira atividade desenvolvida no espaço do CATL aconteceu no dia 6 de fevereiro de 2015,³⁸ pelo que eu ainda não estava a trabalhar com o grupo de crianças, mas como fiz parte da elaboração deste plano solicitaram a minha presença. O objetivo desta atividade centrou-se no conhecimento dos espaços do CATL e da equipa técnica. Inicialmente os grupos de cinco anos juntaram-se neste espaço, onde foram apresentados à equipa técnica e os mesmos fizeram uma visita guiada às salas e explicaram a sua funcionalidade e regras de utilização dos equipamentos e dos materiais.

No entanto, um elemento do grupo, sempre muito disperso, transmitia um grande desinteresse pelo que se estava a passar. Pelo que, fiquei a pensar se aquela criança percebia o motivo da sua presença ali. Então, questionei a educadora, que me explicou que ela apresentava problemas ao nível da socialização com os adultos e com os pares, ao nível cognitivo e emocional. Perguntei se estava a ser acompanhado

³⁷ Anexo B, p.49

³⁸ Anexo B, p.49.

por algum técnico e se estava sinalizado, e a educadora respondeu que era seguido pela técnica da intervenção precoce, que estava sinalizado, porém os pais não aceitavam que ele tinha um “problema”. Não deixei de pensar na criança e quais seriam as estratégias para tentar captar algum interesse da mesma pelo que estava a acontecer, senti-me na obrigação de fazer algo mais para ajudá-la a passar à etapa seguinte. Ainda durante a visita as crianças foram tecendo alguns comentários:

“Não tem brinquedos.” “Não tem tapete.” “Não tem televisão.” “São assustadoras.”

(Reflexão do dia 6 de fevereiro de 2015)³⁹

A atividade da realização das máscaras de carnaval que se realizou na sala do CATL foi desenvolvida apenas com o grupo e os técnicos. Como sou funcionária na instituição, isso “permite-me” questionar algumas coisas. Perguntei, se aquela atividade não poderia ser desenvolvida com as crianças mais velhas a ajudarem os mais novos. Então explicaram-me que os horários da escola não são compatíveis com os das crianças do pré-escolar. Então perguntei porque não se fazia realizava esta atividade nas férias. A justificação foi que havia muitos adultos e crianças de férias e por isso não era possível. Então já não perguntei nada e fiquei com uma questão na minha cabeça: “Será que não existem alternativas?”.

A atribuição dos padrinhos⁴⁰ foi quanto a mim bastante positiva, porque aproximou as crianças dos dois contextos. Porém, depois da atividade não se deu qualquer tipo de continuidade a esta relação entre as crianças, facto que eu expressei, na reunião em que fizemos um balanço das atividades.

Relativamente ao almoço e lanche no refeitório do CATL, juntamente com as crianças mais velhas, se para uns decorreu normalmente já para outros foi um pouco “assustador”. Mas, como já conhecia as crianças estive sempre mais próxima daquelas que com certeza iriam sentir-se mais inseguras. E em determinado momento, uma dela chama-me e pergunta: “Achas que estes meninos grandes me vão bater”? Tranquelizei-a e disse-lhe que eles estavam ali para ajudá-la e não para lhe fazer mal.

Na sala de estudo, a estratégia dos mais velhos ajudarem os mais novos a realizarem uma ficha, quanto a mim pareceu-me que foi significativo para as crianças, pelos seus

³⁹ Portfólio de JI, p.174

⁴⁰ Nesta atividade são atribuídos dois padrinhos (crianças mais velhas) a cada criança do JI, e estes assumem a responsabilidade de orientar o seu afilhado nos espaços.

comentários e expressão facial, de alegria. A interação que existiu entre as crianças foi muito positiva e relevante para ambas, mais velhas e mais novas.

4.4.2. Atividades no âmbito da transição para a escola

O processo de comunicação escola-instituição é realizado pela coordenadora do JI com o diretor da escola.

As escolas do 1ºCEB da freguesia localizam-se a alguma distância da instituição e por isso são necessários meios de transporte, o que dificulta o acesso às mesmas. Já quanto aos professores dizem que não têm muita disponibilidade porque recebem crianças de outras instituições da freguesia. Assim sendo, só foi possível fazer uma visita à escola. Com a particularidade das crianças serem repartidas por pequenos grupos e cada grupo acompanhado por uma pessoa diferente, isto é, apenas acompanhei um grupo de seis crianças a uma das escolas. Senti que não estava a dar o devido apoio a todas as crianças da mesma forma. Ao mesmo tempo que percebi a angústia de algumas das crianças por eu não ir com elas. Já na escola, quando cheguei, entrei na sala e a professora disse-me que não estava à minha espera e que não tinha nada preparado. Porém, arranjou espaço para as crianças se sentarem. As crianças do 1º ciclo tiveram a sua aula e o grupo que levei, fez um desenho do texto que as crianças do 1º ano leram.

Quando chegámos à instituição perguntei às crianças se tinham gostado, estas responderam que sim, mas num tom que a mim me pareceu pouco significativo. Esta experiência fez-me refletir bastante, na importância do planeamento e organização das atividades, para além da comunicação que deve existir, de modo a preparar tanto os adultos como as crianças para a ação a desenvolver. Já em grande grupo, percebi que para algumas crianças esta visita foi significativa, pois, disseram que fizeram jogos com a professora. É evidente que estes professores adequaram a sua prática à especificidade do grupo.

No dia em que visitaram a escola, juntaram-se no refeitório do CATL, com as crianças mais velhas para irem no autocarro para a escola. Algumas crianças e alguns pais estavam bastante ansiosos, mas fui mantendo algumas conversas informais, com os mesmos e senti que os tranquilizei um pouco, uma vez que mantínhamos uma boa relação. O encerramento das atividades do plano de transição foi realizado com um lanche no exterior e no final colocámos música e toda a comunidade escolar e não escolar, à medida que chegavam, eram convidados a comer e a ficar a interagir com

todos os outros. Esta iniciativa, para além da intenção festiva também teve a função de aproximar os familiares aos novos agentes educativos dos filhos e ao novo contexto.

4.4.3.Trabalho com as Famílias

Para além, do convívio no encerramento do plano de transição realizou-se também uma reunião de pais, na qual foi feita uma apresentação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da transição para a educação pré-escolar.

Já na sala tive sempre em atenção o facto de informar os pais sobre as atividades que iam decorrer, em que âmbito e qual o seu objetivo, através de informações na porta da sala e também em conversas informais.

4.4.4.Articulação entre Profissionais

No processo de transição, das crianças, tiveram envolvidos educadores de infância, professores, técnicos de CATL, coordenadoras de ambas as valências e psicólogas.

O trabalho em equipa, neste processo demonstrou ser bastante valioso, nomeadamente, com a equipa de psicologia. Tal como referi, no dia da visita ao CATL, uma das crianças do grupo, demonstrou alguns comportamentos desadequados, e posteriormente soube que estava sinalizada e era acompanhada pela equipa de intervenção precoce. Porém, os pais estavam com dificuldade em aceitar o problema do filho.

Após estabelecer uma relação de confiança com os pais e conseguir criar uma relação de proximidade com a criança, pedi ajuda à equipa de psicologia. Esta referiu-me que era importante fazer o diagnóstico da criança, para integrá-la numa turma reduzida e com acesso a um professor do ensino especial. Falei com os pais expondo-lhe as minhas preocupações, relativamente ao seu filho e, surpreendentemente, a mãe compreendeu e aceitou a minha ajuda. Consegui que fosse feito o diagnóstico e que este ficasse abrangido pelo Decreto- Lei nº3/2008, isto é, a criança teve acesso a um processo de individualização e personalização das estratégias educativas. Esta situação foi o resultado de um trabalho muito dedicado que me fez acreditar que devemos lutar pela igualdade de oportunidades, uma vez que é um direito que assiste a todas as crianças. Acredito que fiz a diferença na vida daquela criança, o que me fez sentir bastante realizada com o sucesso da minha intervenção.

Relativamente à equipa que participou no processo de transição devo referir que apesar de não terem sido contempladas no plano, as auxiliares de ação educativa, foram também elementos que contribuíram bastante para a concretização do mesmo.

4.5. Relação entre a intervenção no contexto de JI e a transição para o 1ºCEB

Todo o trabalho realizado na sala de JI, ao longo da minha intervenção, contribuiu para promover “processos de desenvolvimento e aprendizagens significativas, diversificadas e diferenciadas, apoiadas em climas de bem estar” (Marchão, 2002, p.33), de modo a permitir à criança uma abordagem mais segura e com sucesso na etapa seguinte, “antes de saber ler e escrever é preciso criar condições para o fazer” (Marchão, 2002, p.38). Por isso, é importante que o educador ajude a criança a “progredir até ao máximo das suas capacidades” (Nabuco, 2002, p.56). Nesta perspetiva centrei-me em desenvolver atividades que para além de promover o desenvolvimento emocional e social, também promoveu aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita fizemos a divisão silábica dos nomes⁴¹, fomos conhecer toda a dinâmica de funcionamento e as funções da biblioteca municipal⁴², fomos a uma gráfica para as crianças observarem a construção de um livro⁴³, construímos cartazes com regras de utilização dos espaços⁴⁴, entre outras atividades, que auxiliaram as crianças a interessarem-se pelos livros e a criarem um projeto de leitor.

Considero que o JI é um local “privilegiado para aprender a aprender” (Marchão, 2002, p.33). Este processo de aprendizagens, quanto a mim enriqueceu as competências das crianças no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tal como refere Mata (2008) “a construção de um “projeto de leitor” é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita”, uma vez que, “as crianças que não conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita, nem referir eventuais benefícios que dela se possam tirar, poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem inscrita” (p.16). Resta-me dizer que a minha abordagem centrou-se em desenvolver competências sociais e emocionais, para além de aprendizagens, de um

⁴¹ Portfólio de JI, anexos- fotografias de atividades

⁴² Portfólio de JI, projeto de PCI

⁴³ Portfólio de JI, projeto de PCI

⁴⁴ Portfólio de JI, . Projeto PCI

modo lúdico de alguns conteúdos, para este processo devo realçar que a metodologia de trabalho de projeto teve um grande impacto nas crianças, ao nível dos outros profissionais e ainda para os pais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Após um longo percurso da minha formação considero fundamental refletir sobre o mesmo, através da análise realizada sobre a minha prática. Este percurso ficou marcado por grandes aprendizagens, mas também por dificuldades que senti durante o mesmo. Nesta reflexão irei focar-me mais na minha intervenção em JI, dado que foi este contexto e a especificidade da interação que me proporcionou as experiências, as aprendizagens e dificuldades mais significativas.

A minha experiência profissional e de vida, como mãe e cidadã, facilitaram a minha intervenção, no entanto não foi por isso que deixei de sentir dificuldades em determinados momentos, visto que, em contextos com crianças, todos os dias são diferentes e surgem situações novas perante as quais muitas vezes temos que intervir no momento. Por isso, é extremamente importante estar preparado, de modo a ser capaz de dar resposta. Ao longo da minha prática, nem sempre as respostas que dei nesses momentos foram as mais acertadas, mas a minha capacidade de olhar para as mesmas e refletir sobre elas, ajudou-me a preparar-me para uma próxima situação idêntica. Esta capacidade de refletir já era uma estratégia que eu utilizava na minha vida, tanto pessoal, como profissional. Porém, esta competência desenvolveu-se ao longo da minha licenciatura e deste mestrado, uma vez que quanto maior é o nosso conhecimento, maior é a nossa capacidade de análise, e de encontrar estratégias para dar uma melhor resposta. Considero que todas as experiências e aprendizagens, efetuadas ao longo da minha vida, me enriqueceram e serviram de instrumentos que utilizei nos momentos adequados durante a minha prática.

Quanto à especificidade da minha intervenção na sala de JI, como responsável pelo grupo de crianças e conseqüentemente o trabalho acrescido da organização do ambiente educativo, revelou-se uma experiência muito enriquecedora. Durante toda a intervenção e após a mesma, estavam a acontecer imensas situações ao mesmo tempo, nomeadamente atividades impostas pela instituição (prenda do dia mãe,

prenda do dia do pai, prenda da páscoa, viagem de finalistas, festa de finalistas, reuniões individuais com os pais, colónia balnear), assim como trabalhos que tive de realizar para a escola (ESEIx) e ainda a organização da maior parte da documentação relativa às crianças, uma vez que se encontrava incompleta e desatualizada. Esta situação obrigou-me a aumentar em grande escala a minha capacidade de organização, a ficar a maioria das vezes muito para além do meu horário de trabalho, de forma assegurar a devida atenção e apoio às crianças, e das respetivas famílias.

Inicialmente, tanto em creche como JI, senti bastante ansiedade porque estava focada em procurar e propor atividades para as crianças. No entanto, logo percebi que este não era o caminho. Porque, senti que estas não faziam sentido para mim, nem para as crianças, enquanto não estabelecesse uma relação de confiança com as mesmas e não as conhecesse mais individualmente. Por isso, priorizei as minhas interações, de modo a adequar os objetivos das minhas atividades, individualmente. Uma vez que, “toda a pessoa é psicológica e fisicamente única” (Cole & Cole, 1989, p.36), e traz consigo “toda uma experiência social e repertórios que os tornam singulares” (Tomás, 2011, p.121).

Deste modo, valorizei ainda mais a importância da caracterização do contexto, visto que é a partir dela que tudo faz mais sentido, “as boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos” (Morgado, 2003, p.80).

Durante este período, o trabalho em equipa foi também uma das estratégias que me ajudaram a superar algumas dificuldades e me ensinou que este é “um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 41). Não só o trabalho da equipa da sala, como de uma equipa multidisciplinar, porque foi este o caminho que me fez chegar à resolução de problemas que seria mais difícil de conseguir sozinha durante o percurso. Esta partilha não só aumentou a minha segurança sobre as minhas ações como me possibilitou crescer profissionalmente.

À medida que desenvolvia o meu trabalho e que conhecia melhor as crianças comecei a delinear, com mais segurança o caminho que pretendia seguir e os objetivos que queria atingir, ou seja, a construir um currículo adequado à realidade com que me deparei. Deste modo, e de uma forma geral a minha prioridade centrou-se em

promover situações de aprendizagem em que a criança participasse ativamente, de forma lúdica e através de experiências diversificadas.

O facto de trabalhar no contexto, para além de facilitar o trabalho, também me trouxe algumas dificuldades, pois, existem momentos em que tive de refletir bastante sobre as práticas que desenvolvi durante bastantes anos, para não me deixar levar pelos hábitos, mas sim seguir práticas que acredito serem as mais benéficas para o desenvolvimento global das crianças, assim como as que criam um ambiente mais harmonioso na sala e conseqüentemente fazem as crianças serem mais felizes. Assim sendo, todo este percurso me ensinou a olhar de forma diferente para a criança, valorizando as mais pequenas coisas, e a dar-lhes espaço para brincarem. Esta minha nova visão sobre a criança e após a minha experiência no processo de transição do JI para o 1ºCEB, fez-me crer que “queimar etapas na vida da criança, pode significar ser inibidor e não facilitar a aprendizagem, pode significar deixar de ser criança e tornar-se precocemente adulto, ou seja, deixar de viver simbolicamente, deixar de brincar demasiado cedo” (Marchão, 2002, p.38).

No que respeita ao meu trabalho e estratégias desenvolvidas para o envolvimento das famílias na escola, percebi que resultaram e atingiram os meus objetivos em quase todos os momentos. Porém, ao longo do processo de transição isto não aconteceu, porque percebi que os pais deveriam ser mais envolvidos no processo desde o início. Isto porque houve momentos em que senti alguns pais um pouco perdidos, perante as atividades que iam acontecendo. Apesar de eu ir falando com alguns pais, em alguns casos isso não foi possível, devido a incompatibilidade de horários. Ao refletir, posteriormente sobre este facto, creio que se tivesse procurado estratégias de comunicação com todos os pais isto não teria acontecido. Portanto, esta foi mais uma aprendizagem que retirei da minha vivência.

Sinto ainda que relativamente às crianças também poderia tê-las envolvido e preparado mais para as atividades que estavam a decorrer no âmbito do plano de transição. Este facto esteve ligado à minha falta de conhecimento sobre o processo, mas em experiências futuras tenho a certeza que esta aprendizagem irá melhorar a minha ação.

Ainda durante a minha prática, em contexto de JI, quando me deparei com duas crianças que não falavam a língua portuguesa, senti-me algo insegura porque nunca tinha passado por esta experiência, mas ao mesmo tempo senti necessidade de intervir e por isso procurei encontrar estratégias com potencial para promover a

aquisição de uma segunda língua, através da interação, assim como facilitar a inclusão das crianças no grupo. Sei que aprendi sobre esta matéria. No entanto, é um assunto, sobre o qual preciso aprofundar mais os meus conhecimentos.

Neste percurso aprendi que o educador de infância será sempre um investigador, dado que precisa estar em constante procura de respostas adequadas às novas situações com que se depara regularmente.

Em suma, todo o meu percurso nesta formação, alterou a minha forma de pensar sobre as crianças e a minha atitude perante as mesmas. Se anteriormente a minha atenção se focava mais para os cuidados básicos, agora para além disso, foco-me em promover um ambiente harmonioso, onde as crianças se possam desenvolver e realizar aprendizagens significativas, as quais com certeza irão ser úteis ao longo da sua vida, e promotoras de sucesso nas etapas escolares seguintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta
- APEI. (2009). *Direito à educação desde o Nascimento*. Recuperado em 10 Outubro de 2015 de www.apei.pt.
- Bhering, E., Nez, T. (2002). Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e dificuldades de Parceria. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol.18* nº1, pp.63-73). Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1>
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Cardona, M. (2014). *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente- SP. V.25, n.2, pp.311-322
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim- de- Infância. In. *Cadernos de Educação de Infância, nº24*
- Cardona, M. (2002). Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros...*Revista aprender nº26* p.41-48. Consultado em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>
- Cardona, M. e Guimarães C. (2012). *A avaliação na educação de Infância*. Viseu: Psicossoma
- Cardoso, C. M. (2005). *Educação Multicultural-Percurso para práticas reflexivas*. Porto. Texto Editores,Lda.
- Chaleta, M. (1998). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e práticas educativas. In Margarida Martins (Ed.). *X Colóquio de Psicologia e Educação- Educação Pré-escolar Modelos, Investigação e Práticas Educativas* (pp. 153-159). Damaia: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Cole, M. & Cole S. (1989). O desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: Artmed editora S.A. Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em creche. Escola Superior de Coimbra. *Revista Iberoamericana de Educación n.º 49/5* – 25 de mayo de 2009 ISSN: 1681-5653
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos 12(1):5-15*

consultado em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev_OK%5d.pdf

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Vol.XIII,nº2, PP.455-479. Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Costa, J. e Santos, A. (2003). *A falar como os bebés- O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho
- Craidy, C.M. (2001). *O desenvolvimento infantil na perspetiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon Org. Educação Infantil: pra que te quero?*, Porto Alegre: Ed. Artmed
- Delors, J. (1997). *Os quatro Pilares da Educação. Educação: um tesouro a descobrir* (pp.77-88). Porto: Asa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editores
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. In *Revista Escola Moderna, nº5, 5ªsérie*.
- Fraser, M., Gondim, S. (2004). Da Fala do Outro ao Texto negociado: Discussões sobre a entrevista na Pesquisa Qualitativa, *Paidéia* 14 (28) pp. 139-152. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>
- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M; Weikart, D. (1995). *Educar a Criança* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1987). *A Criança Em Acção*. Coimbra. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. e Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lopes, M. (2011). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Amarante : Gráfica do Norte
- Marchão, A. J. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (educação pré-escolar, 1^o ciclo). *Revista aprender* n^o26 pp. 33-40. Consultado em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora
- Nabuco, M. (2002). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Revista aprender* n^o26 pp. 33-40. Consultado em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>
- Oliveira-Formosinho, J.O. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação dos educadores: *Investigação e práticas*, pp.153-174.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira –Formosinho, J., Lino, D. e Niza, S. (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. e Niza, S. (2007). Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de participação. In. J. Oliveira-Formosinho , *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. & Rossetti-Ferreira. (1993). O valor da interação Criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa* N^o87, pp.62-70. São Paulo

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS-Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
- Ponte, J.P.(2002). *Investigar sobre a nossa própria prática*. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM
- Ponte, J. P. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. Educar em Revista nº 24*, pp.37-66.
- Portugal, G. (2002). *Dos primeiros anos à entrada para a escola- Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. *Departamento de Ciências da Educação*
- Portugal, G. (2009). *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. In Relatório do estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de maio de 2008. Coord. Isabel Alarcão: Biblioteca Nacional de Portugal
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS
- Post, J., Hohmann, M.(2000). *Educação de Bebés em Infantários-Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular-Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Santana, I. (2000).Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna. Nº8*. 5ª série
- Santos, L. (s.d.). *Diferenciação Pedagógica- Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação
- Sarmiento, T. e Marques, J. (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. Interações Nº2*, p.59-86. Consultado
- Serra,C., Costa, J. & Portugal, G. (2004). *Da educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas*. In J.Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (Org.) *Gestão Curricular: percursos de investigação* pp.45-57. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Silva, L., Damaceno, A., Martins, M., Sobral, K., Farias, I. (2009). *Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente*. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Consultado em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf

- Sim-Sim, I, Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim- de – Infância-Textos de apoio a educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis, e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em: www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim-sim.pdf
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto editora
- Souza, D., Zioni, F. (2003). Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente:A teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. *Saúde e Sociedade v.12, n.2*, pp.76-85 Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf>
- Sousa, M. e Sarmiento, T. (2009-2010). Escola - Família - Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento, nº17-18*, p. 141-156
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem ativa: como a incorporar no seu programa. In. Brickman, N. & Taylor, L., *Aprendizagem Activa* (pp. 5-13). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra, 2*, 129-146.
- Vasconcelos, T. (2002). *Continuidade educativa nas 1ªa etapas da educação Básica (Educação de Infância e 1º ciclo)*.Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo. *Cadernos de Educação de Infância nº81*. Consultado em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O. ... Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Loures: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Willrich, A., Azevedo, C. e Fernandes J. (2009). Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programa de intervenção. *Revista de neurociências nº17* pp.51-56

Legislação consultada

Decreto- Lei 119/83 de 25 de fevereiro

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro

Documentos internos consultados

Regulamento Interno da Instituição.

Projeto Educativo da Instituição

ANEXOS

Anexo A- Informação do plano de transição



PLANO DE ACTIVIDADES DE TRANSIÇÃO/INTERCÂMBIO COM OS GRUPOS DE 5 ANOS NO ATL E ESCOLAS DO 1º CICLO

Como é habitual, todos os anos, a APAC implementa um Plano de Actividades de Transição, que visa promover um intercâmbio entre os grupos de cinco anos, o ATL e as Escolas do 1º Ciclo.

Este plano tem como objectivo facilitar a adaptação e integração das crianças de cinco anos na transição para o ATL e 1º ano de escolaridade, através do contacto e conhecimento prévio, do funcionamento do ATL e Escolas (como é o ATL/Escola, o que se aprende, e funcionamento das rotinas diárias).

Serão realizadas diversas actividades com os grupos e respectivas equipas, no espaço do ATL, posteriormente serão também realizadas visitas às Escolas, sendo os pais informados das mesmas.

Desde meados do mês de Fevereiro, que os grupos de cinco anos se encontram a desenvolver actividades de intercâmbio com os grupos do 1º ano do ATL.

Para tornar possível a implementação deste plano, é importante que as crianças compareçam, nas datas e horários agendados, sendo os pais informados dos mesmos, pelas respectivas equipas.

Contamos com a vossa colaboração.

26/02/15
A Coordenadora

Anexo B– Plano de Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico

Transição dos 5 anos para o A.T.L.

Data		Horário	Atividades
6 fevereiro		11 h	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação dos técnicos do A.T.L ▪ Funcionamento do A.T.L. ▪ Visita aos espaços Físicos do A.T.L.
10 fevereiro		10 h	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade de expressão plástica (máscaras de carnaval).
27 fevereiro	Cristina	17 h	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atribuição dos padrinhos ▪ Atividade de interação
06 março	Carmen		
13 março	Carla		
17 março	Cristina	13 h	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Almoço no refeitório do A.T.L.
18 março	Carmen		
19 março	Carla		
20 março		16.30 h	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lanche com as crianças do ATL. ▪ Brincadeira livre
13 abril	Cristina	17h	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de estudo T.P.C.
21 abril	Carmen		
5 Maio	Carla		
2 junho		▪	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhimento no A.T.L. (A.T.L. + escola a definir)
15 maio			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fim de transição ▪ Lanche e jogos orientados no exterior