



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1ºCEB:
Uma Preocupação de Todos**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANDREIA FILIPA DOS SANTOS MARTINS

JULHO DE 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1ºCEB:
Uma Preocupação de Todos**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sob orientação da Professora Manuela Rosa

ANDREIA FILIPA DOS SANTOS MARTINS

JULHO DE 2014

“O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que se pretende abrir. Uma chama-se Medo, a outra chama-se Desejo. O guerreiro olha para a coluna do Medo, e ali está escrito:

‘Vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que tu aprendeste até agora não servirá de nada’

O guerreiro olha para a coluna do Desejo, e ali está escrito:

‘Tu vais sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quiseste e pelas quais lutaste tanto’

O guerreiro sorri – porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda. Com a segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra”

Paulo Coelho, 1997 (Citado em Serra, 2004, p. 13)

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de várias pessoas que desempenharam papéis decisivos durante este longo e recompensador percurso. A todas estas pessoas incomparáveis expresso o meu sincero agradecimento.

À minha supervisora institucional pelas orientações, conhecimentos, sugestões e críticas construtivas ao meu trabalho.

Aos professores Paulo Rodrigues, Tiago Tempera e Bianor Valente pela ajuda prestada ao longo da unidade curricular de Projetos Curriculares Integrados.

À professora Clarisse Nunes por me auxiliar com os seus conhecimentos na área de Necessidades Educativas Especiais ajudando-me a encontrar estratégias de inclusão que foram implementadas a uma das crianças do contexto de Jardim de Infância.

Aos restantes professores da ESELx que me acompanharam ao longo dos quatro anos de curso, pelos conhecimentos transmitidos, conselhos dados e partilha de vivências.

Às instituições onde pude desenvolver o meu estágio e às pessoas que lá trabalham, de uma forma especial às assistentes operacionais: Filomena, Marta, Laura, Diana e Filipa; e às educadoras: Nicha, Maria João, Isabel, Vanessa e Luísa.

À educadora cooperante Isabel Martins pelo apoio e orientação necessária ao longo da minha prática profissional supervisionada.

À educadora cooperante Paula Félix pelos conselhos dados e pela amizade e generosidade que sempre estiveram presentes ao longo destes três meses. A Paula foi, sem dúvida, fundamental no meu processo de formação. Obrigada por ter contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às crianças maravilhosas que conheci na “Sala 3” e na “Sala da Partilha” por terem contribuído de uma forma muito especial para este meu estágio. Obrigada também pelas constantes demonstrações de carinho.

Ao pessoal da organização onde trabalho, pelo apoio incondicional e as oportunidades criadas durante estes quatro anos para puder frequentar este curso.

Às minhas amigas, tanto as que conheci nesta escola como as que já conhecia um muito obrigada por fazerem parte da minha vida. Destaco com especial atenção aquelas que acompanharam de perto e me incentivaram com palavras de estímulo: Liliana Carvalho, Cátia Martins, Joana Fernandes, Tânia Ribeiro, Filipa Rodrigues, Mónica Rocha e Andreia Borges.

À minha família. Às minhas irmãs Matilde e Catarina por serem muito especiais na minha vida. Aos meus pais pelo incentivo e por todo o apoio que me deram para que eu pudesse seguir um sonho. E à minha avó Conceição, que com todo o seu amor, sabedoria e experiência de vida me acompanhou ao longo de todos estes anos.

Resumo

O presente relatório decorreu do trabalho desenvolvido na Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e evidencia uma reflexão fundamentada sobre a minha intervenção educativa em contexto de Creche e Jardim de Infância.

“A transição do Pré-Escolar para o 1ºCEB: Uma preocupação de todos” dá nome a este relatório no qual se pretende refletir, discutir e analisar as preocupações de todos os intervenientes educativos (crianças, educadores, professores e famílias) relativamente à transição para a escolaridade obrigatória.

Assenta num quadro teórico de referência e em práticas educativas onde se entende que a criança é o principal ser participativo que terá de passar por um conjunto de transições que serão essenciais para o seu desenvolvimento. Ao educador e restantes intervenientes educativos cabe a função de realizar um trabalho colaborativo que vise a plena integração de todas as crianças no novo contexto pedagógico.

Do ponto de vista metodológico, este estudo dá um enfoque especial à “compreensão dos motivos, interesses, sentimentos, crenças, decisões e outros conhecimentos pessoais através da observação, interação e comunicação entre o investigador e o indivíduo ou grupo investigado” (González, 2002, p.23). As principais técnicas de investigação utilizadas foram as entrevistas realizadas às crianças da sala onde intervi no contexto de Jardim de Infâncias e às educadoras de infância e professores da instituição; os questionários realizados às famílias e as atividades realizadas com as crianças de modo a minimizar essas preocupações.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Transição, Articulação e Continuidade Educativa

Abstract

The present report is a result of the Supervised Professional Practice developed in two different social and educational contexts, Nursery and Kindergarten, to obtain the Master Degree in Pre-School Education.

"The transition from preschool to 1st CEB: a concern for all" gives its name to this report which pretend to reflect, discuss and analyze the concerns of all educational stakeholders (children, educators, teachers and families) on the transition to compulsory education.

Is based on a theoretical framework of reference and educational practices where it considers that the child is the main being hands-on which will have to undergo a set of transitions that will be essential for their development. The kindergarten teacher and other educational actors fits the function of conducting a collaborative work aimed at the full integration of all children in the new educational context.

From the methodological point of view, this study gives a special focus to the "understanding of the motives, interests, feelings, beliefs, decisions, and other personal skills through observation, interaction and communication between the investigator and the individual or Group investigated" (González, 2002, p. 23). The main techniques used were the research interviews to children in the intervened context of kindergarten, the kindergarten teachers and other professors of the institution, the questionnaires carried out to families and the activities undertaken with children in order to minimize these concerns.

Key Words: Pre-School Education, 1st cycle of basic education, Transition, articulation and educational continuity

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo 1 - Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo em Creche e JI.....	3
1.1 Meio onde estão inseridas as instituições	3
1.2 Contexto Socioeducativo	3
1.3 Equipe educativa.....	5
1.4 Família das Crianças.....	7
1.5 Grupo de Crianças	9
Capítulo 2 – Análise Reflexiva da Intervenção	11
2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a Ação Pedagógica	11
2.1.1 Contexto de creche	11
2.1.2 Contexto de JI.....	16
2.1.3 Trabalho com a equipa	20
2.1.4 Trabalho com as famílias e comunidade	21
Capítulo 3 – Problemática: “A transição do Pré-Escolar para o 1ºCEB: Uma preocupação de todos”	23
3.1 Transição entre valências no processo educativo	24
3.2 Articulação e (Des)Continuidades Educativas	27
3.3 O papel dos intervenientes na transição entre valências.....	30
3.4 Plano de Ação	31
Capítulo 4 - Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas.....	48

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Caracterização do contexto socioeducativo de ambas as valências.....	57
Anexo 2. Introdução do Instrumento do MEM na sala dos dois anos: Mapa das Presença.....	58
Anexo 3. Planta da sala de atividades de creche.....	58
Anexo 4. Planta da sala de atividades de JI.....	59
Anexo 5. Áreas de Interesse e respetivos conteúdos envolvidos.....	59
Anexo 6. Placar das Partilhas.....	62
Anexo 7. Rotina diária no contexto de creche.....	63
Anexo 8. Rotina diária no contexto de JI.....	63
Anexo 9. Objetivos dos Instrumentos de Trabalho.....	64
Anexo 10. Constituição do Agregado Familiar no contexto de Creche.....	65
Anexo 11. Habilitações Literárias das famílias no contexto de creche.....	65
Anexo 12. Forma como as crianças se deslocam para a escola no contexto de creche.....	65
Anexo 13. Profissões das famílias no contexto de creche.....	66
Anexo 14. Constituição do Agregado Familiar no contexto de JI.....	66
Anexo 15. Habilitações Literárias das famílias em contexto de JI.....	66
Anexo 16. Profissões das famílias em contexto de JI.....	67
Anexo 17. Intenções relativas ao contexto de Creche e JI.....	67
Anexo 18. Intenções transversais relativas à família e equipa educativa.....	68
Anexo 19. Ficheiros de Imagens sobre os animais da quinta.....	68
Anexo 20. Jogo de classificação “Caixa das Mãozinhas.....	68
Anexo 21. Construção de borboletas.....	69
Anexo 22. Páginas do “Livro das texturas”.....	69
Anexo 23. Espaço para projectos.....	69
Anexo 24. Exemplo de trabalhos divulgados fora da sala de atividades.....	69
Anexo 25. Atividades de recreio.....	70
Anexo 26. Divulgação do projeto “Animais de Sangue Frio e Animais de Sangue Quente”.....	70
Anexo 27. Confeção de biscoitos para o dia da mãe com a “Sala da Paz”.....	70
Anexo 28. Questões da Entrevista às crianças da ‘Sala da Partilha’.....	71

Anexo 29. Recreio conjunto com o 1ºCEB.....	71
Anexo 30. Desenhos sobre o recreio com o 1ºCEB.....	71
Anexo 31. Desenhos sobre a visita às salas do 1ºCEB.....	72
Anexo 32. Questões da Entrevista realizada à professora Rosa.....	72
Anexo 33. Visita à sala do 1ºCEB.....	72
Anexo 34. Questionário distribuído às famílias.....	73
Anexo 35. Papel do JI de acordo com as perspectivas das famílias.....	76
Anexo 36. Aspetos que podem dificultar uma transição de qualidade.....	76
Anexo 37. Questões da entrevista às Educadoras de Infância.....	76
Anexo 38. Questões da entrevista aos professores de 1ºCEB.....	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resposta da amostra quanto ao comportamento das crianças face à transição para o 1ºCEB.....	36
Figura 2. Resposta da amostra quanto aos sentimentos face à transição para o 1ºCEB.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS

1ºCEB	1º Ciclo do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada

Introdução

Este relatório evidencia o percurso realizado ao longo da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada que permitiu adquirir competências e saberes de intervenção educativa e considerar as crianças como agentes do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para tal, apresenta-se aqui a reflexão fundamentada dos dois contextos socioeducativos - Creche e Jardim de Infância.

No que respeita à Creche esta decorreu durante o mês de Janeiro, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, na ‘Sala 3’, com crianças de 2 e 3 anos. Por outro lado, a intervenção em Jardim de Infância decorreu durante, aproximadamente, 3 meses numa escola pertencente à rede pública do Ministério da Educação, na ‘Sala da Partilha’ com crianças de 5 e 6 anos. Ambas as salas onde foi realizada a prática pedagógica contém grupos de transição.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos diferentes. O primeiro refere-se à *Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo em Creche e Jardim de Infância* onde é realizada uma análise dos dois contextos educativos onde ocorreu a Prática Pedagógica Supervisionada, caracterizando-os quanto ao meio, contexto socioeducativo, equipa educativa, famílias, grupo de crianças, intenções das educadoras cooperantes, espaços e rotinas.

No segundo capítulo é realizada uma *Análise Reflexiva da Intervenção* onde são identificadas as intenções pedagógicas para o trabalho com cada contexto e como estas foram colocadas em prática, com as crianças, equipa educativa, famílias e comunidades, relacionados com a caracterização mencionada anteriormente.

O terceiro capítulo é reservado ao aspeto da ação pedagógica mais relevante *A Transição do Pré-escolar para o 1ºCEB: Uma Preocupação de Todos* que engloba a dimensão científica e pedagógica inerente ao estudo realizado e encontra-se dividido nos seguintes sub-capítulos: a) transição entre valências no processo educativo; b) articulação e (des)continuidades educativas; c) o papel dos intervenientes na transição entre valências; d) plano de ação.

No subcapítulo *transição entre valências no processo educativo* é referida a forma como este processo pode afetar (de forma positiva e negativa) as crianças nas várias transições ao longo da vida (Família – Creche – Jardim de Infância –

Escolaridade Obrigatória). No subcapítulo *articulação e (des)continuidades educativas* apresentam-se um conjunto de investigadores que salientam as diferenças entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico bem como uma abordagem a cada um dos conceitos. No subcapítulo *o papel dos intervenientes na transição entre valências* é valorizada a importância de todas as pessoas que são importantes no processo educativo e que poderão contribuir de forma positiva para uma transição serena: educadores, professores, famílias e crianças. O subcapítulo *plano de ação* permite ilustrar o trabalho que foi desenvolvido no Jardim de Infância em torno desta problemática

Por último, no capítulo das *Considerações Finais* encontra-se uma síntese reflexiva sobre todo o trabalho realizado ao longo da PPS nos dois contextos e as aprendizagens adquiridas que foram essenciais para a construção da minha identidade profissional.

É, ainda, importante salientar que a informação encontrada neste relatório foi recolhida por mim, com o auxílio da educadora cooperante, auxiliares, e crianças. Os dados foram obtidos através de uma observação direta, de conversas informais e entrevistas bem como a partir dos diferentes documentos estruturantes disponibilizados pelas instituições. No tratamento dessa informação procurei assegurar a confidencialidade das escolas, educadoras, professores, crianças e famílias, respeitando o sigilo de acordo com a “Carta de Princípios para uma Ética Profissional”. Consequentemente, todos os nomes aqui apresentados são fictícios e escolhidos pelas crianças para este fim.

Os anexos relativos a este relatório, bem como os portefólios desenvolvidos ao longo da Prática Profissional Supervisionada em Creche e Jardim de Infância encontram-se num CD adjacente ao mesmo.

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO EM CRECHE E JI

“A criança nos primeiros anos é um sujeito indivisível [...] Ela/ele é um todo, um ser integrado com uma dinâmica intensa, na qual o eixo fundamental das experiências sucessivas é o <eu>. Numa relação bipolar, recíproca, de influenciar e ser influenciada, a criança estabelece relações do seu <eu> com o meio [...] a criança apresenta-se como um projecto” (Zabalza, 1987, citado em Vasconcelos, 2009, p.25)

Esta citação justifica a necessidade do educador conhecer a criança e procurar saber a realidade em que esta se encontra de forma a facultar as ferramentas necessárias para alcançar uma ‘abordagem equilibrada do conhecimento e aprendizagem’ (Siraj-Blatchford, 2007, p.11). Desta forma, neste primeiro capítulo é feita uma caracterização das crianças, do meio e do contexto socioeducativo que caracterizam as instituições de creche e Jardim de Infância (JI). Apresento, ainda, a caracterização daqueles que, em parceria, trabalham para o crescimento e desenvolvimento dos mais pequenos: a equipa educativa e as famílias.

1.1 Meio onde estão inseridas as instituições

A Prática Profissional Supervisionada (PPS) de **creche** foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública. Segundo o Projeto Educativo da Instituição (2005) constata-se que a população foi a grande responsável pela construção da mesma, que contribuiu significativamente para a melhoria social do bairro.

Relativamente à PPS de **Ji** esta decorreu numa escola da rede pública do Ministério da Educação. A escola encontra-se situada numa zona de contrastes sociais onde as situações de degradação habitacional, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns.

1.2 Contexto Socioeducativo

A instituição, onde foi realizada a intervenção em contexto de **creche**, foi fundada em 2003 e engloba duas valências: creche e JI. O **Ji**, onde realizei a minha prática pedagógica foi fundado em 1954 e é caracterizada por ter duas valências: JI e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). O Anexo 1 ilustra os dados obtidos sobre a história, dimensão organizacional e jurídica de cada uma das instituições.

A **creche** defende como modelo pedagógico o MEM (Movimento da Escola

Moderna). No entanto, uma vez que este modelo ainda não foi pensado para as primeiras idades, recorriam essencialmente ao modelo High/Scope, de orientação cognitivista. O MEM era utilizado, apenas na sala dos dois anos de creche¹, de forma a introduzir princípios como a comunicação, a cooperação, a participação democrática, a livre expressão, o respeito pelo outro e a autonomia (Projeto Educativo de Sala, 2013-2014, p.46). Este foi introduzido pois trata-se de um grupo em que todas as crianças irão transitar para o JI, que segue este modelo. Tudo isto de forma a facilitar a continuidade educativa, conceito que será abordado mais à frente.

Considera-se, assim, que tanto no espaço de **creche** (Anexo 3) como de **Jl** (Anexo 4), “o ambiente geral [é] agradável e altamente estimulante” (Niza, 2013, p.151), com espaços muito bem organizados e com janelas que ocupam grande parte da parede que dá acesso ao exterior, proporcionando um local arejado e luminoso. Para além disso estão divididos em diversas áreas de interesse², bem identificadas e flexíveis.

A sala de atividades da **creche** tem, logo à entrada, um ‘placar das partilhas’ onde são registadas todas as partilhas efetuadas pelas crianças (Anexo 6). De acordo com a educadora cooperante o momento de partilha, efetuado uma vez por semana, era muito importante de forma a valorizar cada criança e a fomentar o desenvolvimento da comunicação verbal, da expressão de emoções e das relações interpessoais. No interior da sala de atividades encontra-se uma grande variedade de materiais que estão ao nível das crianças de forma a que estas escolham autonomamente as atividades a realizar.

As rotinas eram flexíveis e individualizadas de forma a ter em conta as necessidades das crianças (Figueira, 1998, p.69). Apesar disso, existiam algumas rotinas pré-definidas e consistentes que auxiliavam o educador e as crianças a organizarem o dia (Anexo 7). As crianças utilizavam, assim, o seu tempo para “explorar materiais, adquirir novas aptidões, testar ideias e reunir conhecimentos de um modo que tenha, para elas, significado” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 99). Por outro lado, o educador funcionava como parceiro, encorajador e apoiante na implementação das ações das crianças.

No que diz respeito ao **Jl**, o modelo pedagógico utilizado era o MEM. Para além

¹ A creche utiliza o MEM na sala dos dois anos recorrendo aos instrumentos de trabalho que ajudam as crianças e adultos a organizar a rotina e a avaliar o trabalho diário: mapa semanal das presenças (Anexo 2), agenda semanal, mapa do tempo, mapa semanal de tarefas e registo diário.

² Os objetivos de cada área, de acordo com a perspetiva da educadora de JI, encontram-se no Anexo 5

disso era, ainda, privilegiado a utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto onde as crianças são o “motor principal do desenvolvimento cognitivo” (Lourenço, 2002, p.168). A prática deste modelo prende-se, também, pelo facto de ser utilizado com muita frequência naquela escola, no 1ºCEB e, como tal, surge a possibilidade de continuidade metodológica.

A sala é ampla e permite que as crianças brinquem e trabalhem sozinhas ou acompanhadas. É, assim, visto “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, citado em Marchão, 2012, p.81). A sala possui uma zona central designada de *Círculo Mágico*, local onde são realizadas as reuniões de grande grupo, as planificações de atividades e a dinamização de histórias. À volta deste *Círculo Mágico* encontramos as diferentes áreas de interesse, com materiais acessíveis às crianças, que sofrem alterações mediante a evolução do grupo, dos interesses e das vivências das mesmas. Segundo a educadora cooperante a organização da sala pressupõe o planeamento prévio do espaço, do tempo e dos fundamentos pedagógicos que poderá estar aberto a novas formas de organizar, tanto pelas crianças como pelos respetivos adultos da sala. De acordo com Portugal (1998) “planear, arranjar, avaliar e rearranjar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão” (p.27).

Relativamente à rotina diária (Anexo 8) esta é realizada de uma forma mais autónoma e independente. Neste contexto as crianças utilizam frequentemente os instrumentos do MEM, com objetivos específicos, quer para as crianças quer para o educador (Anexo 9), para orientarem toda a sua ação. Existem, assim, momentos para brincar onde as crianças movimentam-se, envolvem-se e interagem nas mais diversas atividades, com recursos materiais e humanos disponíveis. Segundo Ferreira (2004) “aqui, são elas que têm um papel activo e central na tomada de decisões e na condução das acções, na gestão, manutenção e permanência na/das actividades, individualmente ou em grupos” (p. 94). Para além destes momentos, existem outros que são regulados/orientados pelo educador de forma a alcançar intenções que este, na sua observação diária, notou que eram necessários serem trabalhadas.

1.3 Equipa educativa

A sala de **creche** é constituída por três adultos de referência: uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e uma auxiliar de apoio geral. Considera-se que

o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante era de uma grande complexidade e responsabilidade. Esta manifestava uma preocupação em adotar métodos pedagógicos que revelassem aprendizagens: adequadas ao grupo de crianças, significativas, ativas e globalizantes. Tudo isto através do brincar uma vez que a “criança aprende melhor quando aprende para si e não para os outros [...] O jogo é a sua maneira de aprender” (Brazelton, 2010, p.251). As auxiliares surgiam de forma a colaborar e zelar pelo bem-estar das crianças. Considero, assim, tendo em conta a observação efetuada, que todos os elementos da equipa trabalhavam em conjunto num ‘processo interactivo’ (Hohmann & Weikart, 1997, p.130) de respeito mútuo, união e cooperação. No caso da educadora cooperante e das auxiliares era notório, em pequenos momentos do dia, que estas conversavam abertamente de forma a encontrar estratégias de observação e ação para proporcionar um ambiente calmo e estimulante para o grupo de crianças. De acordo com o Projeto Educativo de Sala (2013/2014) “as reuniões regulares [...] entre educadores e auxiliares de ação educativa são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (p.76).

A sala de **J1** é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional, que trabalham juntas pela primeira vez este ano. Apesar de se conhecerem à pouco tempo estas mantêm uma relação apoiante e respeitadora. Com efeito, funciona como uma “[...] verdadeira equipa, que trabalha e procura em conjunto criar as condições ideais de atendimento das crianças” (Figueira, 1998, p.70). Para além disso, existe um apoio consistente, apropriado e profissional entre ambas o que, conseqüentemente, leva a que haja um bom ambiente de trabalho onde a relação só apresenta vantagens na aprendizagem e na construção do conhecimento das crianças.

Pelo que pude apurar a educadora cooperante regia o seu trabalho de uma forma muito organizada com o intuito de contribuir para a transversalidade dos conhecimentos e do desenvolvimento das competências. Para tal, privilegiava o trabalho em pequenos grupos ou individualizado de forma a facilitar aprendizagens coerentes, integradoras, funcionais e significativas para as crianças. Para além disso, fomentava a interação entre pares, promovia o enriquecimento de novas aprendizagens, utilizava todas as áreas de conteúdo de uma forma globalizante e integrada e privilegiava o domínio das competências sociais e orais. Promovia, também, muitas atividades em conjunto com outras salas de J1 e defendia um método baseado na partilha de conhecimentos e troca

de saberes entre crianças e restante equipa educativa, algo que eu tentei também fazer ao longo da minha prática pedagógica, como se poderá observar mais à frente. Por fim, estabelecia uma relação com a criança baseada pela “recriprocidade, pela igualdade de direitos e responsabilidades e pela minimização de atitudes autoritárias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.40). Em suma, a educadora cooperante considerava muito importante proporcionar às crianças atividades tendo em vista um desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades e respondendo sempre às suas necessidades e interesses. A assistente operacional surgia de forma a acompanhar uma das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de modo a auxiliar a sua integração na sala e nas mais diversas atividades sensório-motoras propostas.

1.4 Família das Crianças

É no meio familiar que a criança começa a absorver os valores, os costumes e as regras que serão necessárias para conviver em sociedade. De acordo com Portugal (1998b) é aí que a criança “pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza a maior parte das suas interações sociais” (p.123). A escola, por outro lado, surge como “(...) uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo” (Lima, 1992 citado em Homem, 2002, p.35). Segundo as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.43) torna-se, assim, crucial que haja uma relação consistente entre estes dois sistemas, escola-família, pois estes são os dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança.

A caracterização do meio familiar possibilita o conhecimento do grupo e de cada criança. É devido a tal que se torna pertinente salientar as características do “primeiro pilar de segurança de qualquer criança” (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p.2215)

No caso da **creche** e de acordo com o Projeto Educativo de Sala (2013-2014) constata-se que 61% das crianças (11 das 18) vivem num agregado nuclear moderno, composto pelo casal e pelo menos um filho (Anexo 10). No que diz respeito às habilitações literárias grande parte, 46 %, possui o ensino secundário e 20% são licenciados. As restantes 34% possuem o 1º, 2º e 3º ciclo (Anexo 11). É, ainda, importante salientar que 50% das crianças deslocam-se para a escola a pé (Anexo 12) o que significa que vivem no bairro ou nas imediações do mesmo. Apesar de não ter

acesso às profissões exatas das famílias pude apurar que existe uma percentagem significativa de desempregados (19% - Anexo 13). Posto isto, segundo o mesmo documento a maioria das crianças provém de um meio socioeconómico médio.

Através de conversas informais com a educadora cooperante pude compreender que as famílias são participativas. Era usual solicitar a colaboração destas para a participação nos trabalhos desenvolvidos. Foi o caso da construção do livro de texturas (proposto por mim) onde cada família levou para casa uma folha do livro para colocar uma textura à escolha e a construção dos animais da quinta em 3D com materiais de desperdício (proposto pela educadora cooperante durante a minha intervenção).

A Educadora informou-me, ainda, que tentava sempre que possível integrar as famílias na sala, através do espaço da hora do conto e de conversas informais. Esta considerava importante que os pais e famílias se sentissem integrados no dia a dia da sala de atividades.

“O pai da Fera (2 anos e 11 meses) veio buscá-la à escola, como é habitual. No entanto, ao contrário do que normalmente acontece a Fera não corre para os seus braços continuando a fazer um desenho com lápis de cera. Apoiando a sua decisão o pai entra na sala e vai ter com ela, ajudando-a durante algum tempo até finalizar a tarefa” INota de Cammo. 10 de dezembro de 2013. mesa de artes plásticas. 16h351

Relativamente à organização familiar, do contexto de **JII**, de acordo com o Projeto Trabalho de Turma (2013-2014) pode-se constatar que 82% das crianças (14 das 17 existentes) vivem num agregado nuclear (Anexo 14). No que diz respeito às habilitações literárias das famílias pode-se verificar que 19 dos 26 inquiridos (73%) possuem o ensino básico e existe ainda um que não sabe ler nem escrever. As restantes têm o ensino secundário (5) e superior (1) (Anexo 15). Tal e qual como no contexto de Creche, não foi possível ter acesso às profissões exatas das famílias mas sabe-se que 54% destes encontravam-se numa situação de desemprego. Os restantes trabalhavam por conta de outrem e existia ainda um que era estudante (Anexo 16). De acordo com o mesmo documento a maioria das crianças provém de um meio socioeconómico baixo e médio-baixo.

Uma vez que o seio familiar é o “primeiro ambiente de aprendizagem” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.335) a educadora cooperante reconhece a importância da família no currículo, permite e estimula a entrada das famílias no recinto escolar e tem espaço e tempo para reuniões e troca de informações. No entanto, no geral, pode constatar-se que os pais são pouco participativos. De acordo com o Regulamento Interno (2013-2014), será necessário que as famílias acompanhem “ativamente a vida

escolar do seu educando [e] cooperem com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos” (p. 19)

1.5 Grupo de Crianças

O grupo de 18 crianças com quem desenvolvi a minha prática em **creche** era constituído por doze meninas e seis meninos com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Quinze crianças frequentaram a creche no ano letivo anterior, na mesma sala e com a mesma educadora de infância. Das restantes três crianças, duas estão na instituição pela primeira vez, nunca tendo frequentado uma creche anteriormente, e a outra criança frequentou a creche durante alguns meses na sala 2. Catorze já deixaram de utilizar fraldas o que proporciona um sentido de autonomia e controlo por parte da criança. Na exploração de objetos nota-se que as crianças, apesar de necessitarem de diferentes experiências sensoriais para explorarem o meio, apresentam algum receio quando são introduzidos novos materiais. De acordo com Brazelton (2000) “os medos podem ser encarados como uma janela que dá para os inevitáveis períodos de adaptação pelos quais todas as crianças têm de passar” (p.59).

“Encontro-me a realizar uma atividade de exploração de materiais. Ao aproximar o algodão da Cinderela (2 anos e 1 mês) esta assusta-se e recusa-se a tocar no material. No entanto, alguns minutos depois ao observar os amigos a tocarem no algodão esta aproxima-se explorando o mesmo”
[Nota de Campo, 14 de janeiro, tapete de atividades, 10h20]

Para além disso começam a realizar simples tarefas de exploração de objetos relacionados com o faz de conta e a “imitação diferida” (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007, p.749) na área da casinha, essencialmente, quando dão de comer aos seus ‘bebés’.

Ao nível da linguagem constata-se que este é um grupo comunicativo: compreende o que dizemos e gostam de realizar pedidos que os adultos sugerem. De acordo com o Projeto Educativo de Sala (2013/2014, p.24) o vocabulário torna-se cada vez mais variado e expressivo. Por fim, no que diz respeito às aptidões sociais verifica-se que as crianças vão ao encontro dos adultos para partilhar experiências e ideias. Existe, assim, confiança de ambas as partes o que permite construir laços emocionais importantes que tornam a relação estável, consistente e reconfortante. A relação com os pares é sentida de maneira diferente uma vez que é normal observar várias situações de conflitos infantis ao longo do dia. Piaget (s.d.) refere que as crianças não são egoístas,

simplesmente “ainda não compreenderam o outro como um *self* distinto, com as suas próprias necessidades e as suas próprias perspectivas” (citado em Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007, p.753).

“O Noddy (1 ano e 12 meses) encontra-se a fazer um pequeno puzzle de animais. O Sid (2 anos e 12 meses) ao passar por ele decide tirar o puzzle ao amigo para jogar sozinho e vai-se embora. O Noddy chora. Decidi, então, intervir e sugeri: ‘porque não partilhamos o puzzle? Cada um coloca uma peça’. Sorridentes jogaram em conjunto” [Nota de Campo, 10 de dezembro de 2013, mesa central de trabalho, 10h30]

Relativamente ao contexto de **J1**, este era constituído por 17 crianças, nove do género masculino e oito do género feminino com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Duas destas crianças estavam assinaladas com NEE³ e eram acompanhadas uma vez por semana por uma professora de educação especial. Treze já frequentavam este J1 no ano anterior e quatro frequentam o mesmo pela primeira vez, sendo que todas elas vêm de outros J1's. Segundo o Projeto Trabalho de Turma (2013-2014, p.8) houve uma boa adaptação à escola por parte de todas as crianças. No próximo ano letivo, a grande maioria irá transitar para o 1ºCEB. No que diz respeito às interações sociais nota-se que existe uma grande relação de cumplicidade e amizade: “mostram os seus sentimentos e são sensíveis aos sentimentos dos outros” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.353).

Estamos sentados no círculo mágico. Todos falam da ida ao veterinário (no âmbito do projecto: “Os animais de sangue quente e os animais de sangue frio”) e da prenda que este lhes deu (um livro). A Pequena Sereia que chegou atrasada à escola não foi (teve que ficar na sala dos 4 anos) parece triste. A Branca de Neve vira-se para mim e diz: “Não me dês o livro Andreia. Dá o meu à Pequena Sereia”. Eu: “mas não queres?”. Branca de Neve: “quero. Mas não quero que ela fique triste. Podes dar” [Nota de Campo. 22 de maio de 2014, círculo mágico. 13h15]

Para além disso, é um grupo muito espontâneo, comunicativo e que gosta de partilhar e dar ideias para o desenrolar das atividades.

Ninja: ‘para fazer a copa da árvore podemos fazer aquilo dos lápis em que fazemos assim...’(diz fazendo os gestos). Batman: ‘Sim! Vamos fazer jacuzzi’. Educadora: ‘Não é jacuzzi. É frottage’ (e exemplifica com uma moeda)” [Nota de Campo de 19 de fevereiro, Círculo Mágico, 14h50]

A maioria das crianças são autónomas e “responsáveis pela sua aprendizagem” (Williams, 1998, citado em Katz & Chard, 2009, p.25) uma vez que são elas que tomam decisões, as cumprem e as avaliam.

³ É por este motivo que a *Sala da Partilha* é a sala com menos crianças, quando comparados com as restantes salas de J1 que têm até 23 crianças. Uma das crianças tem autismo e outra atraso no desenvolvimento cognitivo.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Ser educador exige uma reflexão crítica sobre a ação. Exige, conseqüentemente, uma conceptualização de novas formas de agir e de atuar sobre a criança e o seu meio envolvente. De acordo com Freire (1996) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.22). Desta forma, tendo em conta a caracterização dos contextos socioeducativos realizada no capítulo 1 será realizada agora uma descrição e reflexão das intenções educativas que definiram a minha conduta pedagógica (Anexo 17 e 18).

2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a Ação Pedagógica

2.1.1 Contexto de creche

Na valência de creche, a minha intervenção educativa teve por base a temática do “Corpo Humano” criando um fio condutor lógico que dependeu dos interesses e das necessidades manifestadas pelas crianças. Como tal, segui a metodologia da educadora cooperante que utilizava o modelo High/Scope como forma a ter em conta as aprendizagens das crianças em contato com o meio, o espaço e os materiais; e as OCEPE como um apoio nas competências a serem alcançadas a partir do próximo ano, momento em que as crianças transitarão para o JI.

Antes de mais procurei proporcionar bem estar e clima de segurança afetiva, fatores importantes para o desenvolvimento e aprendizagem (Estrela, 2008, p.28). Pretendi, assim, tornar as rotinas (higiene e alimentação, por exemplo) em algo bem sucedido e agradável. Para além disso, procurei logo desde o início estabelecer uma relação estável, reconfortante e progressiva de forma a que as crianças me vissem como um apoio. Segundo Hyson (1994) “quando as crianças sentem que podem contar com pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia (citado em Post & Hohmann, 2011, p.29)

A promoção da autonomia foi também um dos meus objetivos. Tentava, assim, estimular essa autonomia através de vários momentos do dia: na alimentação, nas idas à casa de banho e a despir-se/vestir-se antes e depois da sesta. A educadora cooperante fomentava o desenvolvimento da autonomia e, como tal, pedia-me para intervir em último caso, quando as crianças se sentiam desconfortáveis ou em situações de

conflitos. Segundo Portugal (2011) “adultos conhecedores, sensíveis, competentes [...] e promotores de autonomia, em contextos de atendimento colectivo de crianças muito pequenas, são um imperativo em qualquer contexto “creche” que se pautem por um trabalho de elevada qualidade” (p.58).

Para além disso procurei realizar atividades planificadas e espontâneas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente, fomentando a participação da criança em todo o trabalho pedagógico. Desta forma, tentei seguir uma pedagogia da participação valorizando a experiência das crianças e as interações que estabelecem com os adultos e/ou seus pares. Na ação direta com as crianças foi necessário colocar em prática estratégias de interação positivas de forma a promover a partilha e o “reequilíbrio da comunicação interpessoal” (Figueira, 1998, p.69). Procurei, assim, agir sem rigidez, mostrando-me calorosa e procurando respeitar as necessidades individuais e o ritmo de cada criança, lançando desafios (Portugal, 1998c, p.46) e procurando estabelecer uma relação baseada na confiança. No que diz respeito às interações entre crianças era usual eu fomentá-la através de jogos simples (como o dominó, por exemplo) realizado com um pequeno grupo de crianças ou no tapete quando nos sentávamos em roda e fazíamos jogos de cooperação (com bolas, por exemplo). Desta forma, encorajava as crianças a estabelecer um clima de cooperação que permitisse fomentar o apoio interpessoal onde todos se ajudavam na superação de dificuldades. De acordo com De Vries & Zan (1998) a cooperação “começa com um sentimento de mútua afeição e confiança que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros” (p.57).

Por último, pretendi oferecer experiências diversificadas de reconhecimento das diferentes partes do corpo e dos sentidos que lhes estão associados. Atividades como: “pintura com gelatina”, exploração de materiais, “oh que linda borboleta”, e “o menino e a menina” contribuíram para que eu seguisse os interesses e curiosidades das crianças e assuntos que quis ver esclarecidos como é o caso da diferença entre ambos os géneros, aspeto que por vezes despertava a curiosidade entre algumas crianças.

Educadora: “O que fizeste no fim de semana?”. Margarida (2 anos e 4 meses) responde: “tive com a mãe”. A educadora entrega-lhe uma folha em branco e os lápis de cera e diz-lhe: “então desenha a mãe [...] não te esqueças dos braços”. E a Margarida responde: “e da pilinha”. E desenha-a. [Nota de Campo, 20 de janeiro de 2014, sala de atividades – sentados em redor da mesa central – 9h45]

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, 2009b, 2011) o educador deve ter um

“[...] papel nuclear, lendo os sinais que emanam da criança e do grupo para organizar de forma flexível e integrada o espaço, os materiais e o tempo e, assim, permitir atividades e projetos que se constituam em resposta simbiótica a esses sinais” (citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.58).

Procurei, assim, desenvolver atividades que valorizassem as capacidades e potencialidades das crianças durante este último ano de creche.

A área do conhecimento do mundo foi aquela que esteve mais presente ao longo do mês de intervenção visto estar diretamente relacionada com a temática abordada. Como tal, foram realizadas várias atividades de exploração sensorial (algodão, luva, pompons, penas, entre outros) e de conhecimento das várias partes do corpo: “*A borboleta*” (Margarida, 2 anos e 7 meses) “*esteve na minha orelha*” (Pateta, 2 anos e 8 meses), “*esteve na minha barriga*” (Mickey, 3 anos)⁴. Por intermédio destas oportunidades procurei que as crianças desenvolvessem várias formas de comunicação que facilitassem o desenvolvimento da comunicação oral.

No domínio da expressão motora pretendi, essencialmente, estimular as capacidades físicas das crianças relativas à motricidade global (correr, saltar, trepar) uma vez que já todos andavam na perfeição. Enquanto que metade do grupo ficava na sala o restante ia comigo para o ginásio realizar atividades de movimento. Um exemplo disso foi o percurso realizado com sensações táteis onde “*tocámos numa coisa muito fofinha*” (Ariel, 2 anos e 4 meses); ouvimos “*músicas*” (Bárbara, 2 anos e 1 mês); e sentimos as penas que pareciam “*a pocahontas*” (Doutora Brinquedos, 3 anos) e o “*pêlo do cão*” (2 anos e 4 meses)⁵.

A realização de atividades que promovessem a motricidade fina acabaram por estar muito presentes. Foram muitas as atividades realizadas: desenhos, pinturas, colagem e rasgagem. Procurei, assim, oferecer uma atitude pedagógica centrada na criança e no desenvolvimento das suas capacidades e satisfação das necessidades através da liberdade de expressão, criatividade e orientação. De acordo com as OCEPE (1997) “os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (p.63).

⁴ Algumas frases das crianças na avaliação da atividade: “Oh que linda borboleta”

⁵ Algumas frases das crianças na avaliação da atividade: “Com o corpo sentimos”

A matemática surgia através dos jogos que a educadora cooperante muito cuidadosamente escolheu para a sala. Para além disso, procurei que as crianças fizessem novas descobertas através da classificação, seriação, formação de conjuntos, abordagem ao número, medição⁶ e diferenciação de tamanhos⁷.

Por fim, nestas idades o jogo simbólico “assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil” (Piaget & Inhelder, 1979, p.67). Esta é, assim, uma área capaz de apoiar a criança no desenvolvimento das suas aprendizagens através da interação com outras crianças, onde adquirem novas capacidades de partilha e de conhecimento dos outros. Como tal, procurei estimular as brincadeiras na ‘casinha’ onde as crianças exploravam os diversos materiais. As sombras chinesas também estiveram presentes sendo uma novidade para elas esta nova forma de contar histórias. Introduzi, também, novos materiais de forma a fomentar o jogo simbólico, que serão demonstrados mais à frente.

De acordo com Souza (2001) o espaço é considerado como “potencializador e organizador de atividades” (p.19). É devido a tal que a sala estava organizada por varias áreas de interesse, bem identificadas e flexíveis oferecendo às crianças uma condição de autonomia que advém do conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis a realizar. Como tal, procurei ao longo da PPS contemplar momentos enriquecedores de aprendizagem em que as crianças se sentissem seguras e criei condições para que pudessem: escolher materiais e decidir o que fazer com eles, iniciar atividades a partir dos seus interesses pessoais e comunicar com os pares e os adultos as suas experiências.

De acordo com Portugal (s.d.) a organização do espaço é algo fundamental uma vez que poderá “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12). Foi devido a tal que introduzi três diferentes materiais na sala de forma a promover a exploração dos mesmos: ficheiros de imagens sobre os “Animais da Quinta”⁸ (Anexo 19) de modo a promover o desenvolvimento cognitivo-linguístico através da identificação das imagens; a “Caixa das Mãozinhas” (Anexo 20) um jogo de classificação para promover o desenvolvimento

⁶ Utilizando os copos de iogurte quando fazíamos bolos de aniversário

⁷ Para descobrirmos a diferença entre o grande e o pequeno foi dinamizada a história “A rã que queria ser do tamanho do boi”.

⁸ Temática que vinha a ser abordada pela educadora e que passou a ser um recurso da área da biblioteca

lógico-matemático; a construção das borboletas com o formato das mãos⁹ (Anexo 21) para promover as atividades de jogo simbólico com a utilização da comunicação verbal e não verbal; e o Livro das Sensações (Anexo 22) para promover o desenvolvimento sensorial. Desta forma, tentei fomentar o poder de escolha, providenciando espaço e tempo para que as crianças utilizassem os materiais que foram introduzidos em diferentes áreas (área dos jogos e área da biblioteca). De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) desta forma:

permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas (p.85)

Na creche “importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 2012, p.5). Procurei, assim, que as rotinas relacionadas com os cuidados (alimentação e higiene) fossem encaradas como momentos privilegiados de afetos. Para além disso fomentei a independência e a autonomia através de pequenas ações como: vestir-se e calçar-se sozinho no momento da sesta; comer sozinho durante o tempo de refeição; e fazer a sua própria higiene. Como educadora estagiária auxiliava a criança demonstrando uma atitude participante e intervindo quando considerava necessário. Consequentemente, neste contexto privilegiei a atenção individualizada de forma a conseguir estabelecer uma relação mais próxima com cada uma das crianças, “uma verdadeira relação educativa que vai muito além de uma mera relação de ‘tomar conta’” (Portugal, 2012, p.8). Por outro lado, na planificação das atividades de pequeno e grande grupo considero que promovi a exploração do espaço e dos materiais de um modo flexível e apoiante tendo em conta a procura por uma “aprendizagem ativa” (Post & Hohmann, 2011, p.11).

Deste modo, pretendi enquanto futura educadora: criar um clima de confiança com as crianças; apoiar as suas intenções; promover cuidados ao nível da segurança, higiene e nutrição; interagir com a criança ao seu nível físico e de forma prazerosa, calorosa e tranquila; respeitar as preferências e temperamentos das crianças; focalizar-

⁹ Não estava ao alcance das crianças mas eram fornecidos sempre que solicitados

me nos pontos fortes das mesmas; encorajar a exploração de materiais; reconhecer os sentimentos das crianças; e proporcionar conforto e segurança.

2.1.2 Contexto de JI

No JI senti a necessidade de encontrar uma pedagogia que assentasse em teorias de desenvolvimento e aprendizagem que fosse ao encontro das linhas orientadoras das OCEPE e do Projeto Trabalho de Turma (2013-2014). Neste sentido, procurei desenvolver um trabalho apoiado na pedagogia de participação, de matriz socioconstrutivista, com o objetivo de “viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gâmbôa, 2009, p.8). Pretendi, assim, desenvolver uma metodologia centrada nas crianças, que promovesse o desenvolvimento crítico, as interações e que, consequentemente, levasse a uma ruptura com a pedagogia tradicional.

Para isso, promovi uma prática frequente de atividades de descoberta que partiram do interesse das crianças. Piaget (1954/1981, 1969/1979) referia-se ao interesse como o “combustível do processo construtivo” (citado de De Vries & Zan, 1998, p.72). Só através deste é que criamos a verdadeira aprendizagem onde as crianças se conseguem envolver cognitivamente e afetivamente nas “atividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gâmbôa, 2009, p.7).

Desta forma, incentivei as crianças a observar promovendo o questionamento e o interesse pela pesquisa e pela experimentação, implicando-as na construção do seu próprio conhecimento. Como educadora estagiária surgia para introduzir novos dados e alimentar a reflexão sobre os mesmos.

Foi, assim, utilizado o ‘trabalho de projeto’ que permitiu às crianças serem responsáveis pelo trabalho que estavam a realizar. De acordo com Katz & Chard (2009) um projeto é “[...] uma investigação, uma parte da pesquisa que leva a um grupo de crianças a procurar resposta para as perguntas (...)” (p.3). Trata-se de uma metodologia, centrada num problema que surge de um “conhecimento base” (Helms, 2010, citado em Vasconcelos, 2012, p.14), das inquietações, interesses, desenhos ou afirmações que vão chamar à atenção do adulto para orientar e partilhar responsabilidades com as crianças

durante a procura do conhecimento. A problemática estudada, “Os Animais de Sangue Frio e os Animais de Sangue Quente”, surgiu quando nos encontrávamos a fazer o interior de um pinóquio, em 3D. No final do dia, enquanto falávamos do sangue, eis que surge este comentário: “*eu sei que há animais de sangue frio e outros de sangue quente (...) os animais de sangue frio são aqueles que estão no frio*” (Batman) [Nota de Campo, 6 de março de 2014, *Círculo mágico*, 14h50].

Posto isto, um dos meus objetivos para os três meses de PPS foi a promoção da curiosidade e o espírito crítico. Sabe-se que quando a criança chega à escola já apresenta um ‘stock de conhecimentos’ (Schutz, 1994; Corcuff, 1995; Blin, 1995; Goffman, 1974 citado em Ferreira, 2004, p.66) que advém das suas relações com o meio e a família. Contudo, cabe à escola permitir que as crianças tenham acesso a uma grande variedade de descobertas e saberes e se tornem ativas na construção do seu próprio conhecimento. Na realização do projeto já mencionado as crianças foram, assim, aprofundando conhecimentos, verificando factos e formulando hipóteses. Tudo isto para “desenvolver a mente das crianças pequenas” (Katz & Chard, 2009, p.7) e para que estas se tornem “especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p. 22).

Ao promover a relação interpessoal entre as crianças pretendi, desde o início, desenvolver o ‘ethos cooperativo’ (Katz & Chard, 2009, p.13) onde as crianças em conjunto trabalham para alcançarem objetivos comuns. Era usual utilizar os momentos de grande grupo, no *Círculo Mágico*, para discutirmos estratégias e encontrarmos soluções para os problemas que íamos encontrando ao longo das atividades desenvolvidas.

Ao realizar atividades planificadas e espontâneas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente, fomentando a participação da criança em todo o trabalho pedagógico pretendi, tal como no contexto de creche, promover nas crianças uma intervenção participativa por parte das mesmas, onde o adulto funciona como apoiante e encorajador das opções e das atividades das crianças pois este sabe que elas aprendem pela ação e pelas conclusões das suas experiências (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.124). Para isso, eram sugeridos momentos de trabalho e brincadeira (em grande grupo, pequeno grupo e individualmente) baseados nos interesses e capacidades das crianças mas abertos às diferenças individuais de cada uma delas.

Por último, tentei contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças e para o desenvolvimento de aprendizagens específicas através de atividades estruturadas e/ou livres de forma a ampliar os conhecimentos das mesmas nas mais diversas áreas de conteúdo. Tudo isto tendo em conta o meio que a criança está inserida (os materiais que tem acesso, o espaço, o tempo, entre outros).

De acordo com Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998) o espaço educativo, seguindo as linhas orientadoras do ‘trabalho de projeto’, é aquele que “organiza e regista o saber” (p.147). Como tal, durante a minha PPS procurei dar continuidade ao trabalho que já era desenvolvido pela educadora cooperante. No entanto, sempre que considerava necessário era usual rearranjar o espaço de forma a ir ao encontro dos objetivos alcançados. Por exemplo, era usual a disposição e dimensão das mesas serem alteradas durante longos períodos de tempo de acordo com as atividades a realizar¹⁰. Para tal, contava com a ajuda das crianças da sala para encontrar as melhores soluções. De acordo com Hohmann & Weikart (1997) “envolver as crianças nas mudanças do ambiente dá-lhes um sentimento de controlo sobre o mundo” (p.173).

Encarei aqui, também, o espaço e os seus materiais como algo flexível, com utilização múltipla. Procurei, assim, fomentar o facto destes poderem ser utilizados de diversas formas, dependendo das necessidades e da imaginação das crianças. Como exemplo destaco o facto de que no caso da realização do projeto já mencionado termos utilizado os animais da Área da Garagem para fazer classificações de acordo com as classes de animais vertebrados ou da alteração radical da sala de atividades aquando dos ensaios do teatro “A Arca de Noé”. Considero, assim que o educador deverá estar atento à organização do espaço tornando-o mais adequado ao grupo, introduzindo, suprimindo ou modificando espaços que não se consideram oportunos ou que, por alguma razão, não são do interesse das crianças.

Procurei, também, dar continuidade aos instrumentos de trabalho utilizados que se encontravam expostos nas paredes da sala de atividades e que ajudam a concretizar a ação educativa (planificação, gestão e avaliação) através da participação e da responsabilização. De acordo com Folque (1999) “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas

¹⁰ Tal disposição podia ser alterada de acordo com a dimensão do grupo com que me encontrava a trabalhar (grande ou pequeno grupo).

próprias experiências no grupo” (p.9).

Neste contexto considero que não fiz grandes alterações de mudança do espaço físico da sala de atividades. Criei, assim, um espaço para projetos onde colocámos toda a informação sobre o projeto que estudámos durante o mês de maio (Anexo 23); e utilizei o placar exterior da sala para comunicar às famílias as atividades que iam sendo realizadas relativas às mais diversas temáticas abordadas (Anexo 24).

Para além disso, segui também a metodologia e práticas da educadora cooperante que estimula a existência de espaços para que as crianças trabalhem sozinhas ou acompanhadas pelos pares e/ou adultos. Tudo isto sem nunca esquecer que as crianças são participantes ativos no espaço e, como tal, devem ser incentivados, através do feedback, a explorar todas as potencialidades que este oferece. De acordo com Cardona (1999) “para existir uma participação ativa das crianças, é fundamental a existência de uma estruturação espaço-temporal bem definida e explícita, que lhes permita um funcionamento autónomo, dentro da sala de atividades” (p.137)

Utilizei também o recreio como um espaço importante da rotina das crianças. Desta forma, realizei um conjunto de atividades, com materiais diversos, que procurasse fomentar as relações sociais entre pares e entre criança-adulto (Anexo 25). Para além disso, era um local de brincadeira ao qual procurei que oferecesse oportunidades educativas (observação, interação e experimentação). Segundo Sarmiento (2000) “o recreio é um dos locais-chave para todas as questões relativas à transmissão de conhecimentos entre crianças. constitui um espaço de aprendizagem paralelo à sala de aula (...)” (p. 5).

Em qualquer um dos contextos educativos a rotina diária surge com o objetivo de “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais rica em interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87). Como tal, fui percebendo ao longo da PPS da importância de uma rotina estável, bem coordenada, flexível e centrada nos interesses e necessidades das crianças. Deste modo, as crianças adaptam-se com facilidade ao ritmo do dia a dia e sentem-se mais confiantes e independentes conforme os acontecimentos se vão tornando mais previsíveis. Segundo Niza (2013) a rotina “proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p.157). Deste modo, pude constatar que a rotina já existente no contexto era adequada e já tinha sido apreendida por todas as crianças. Consequentemente, não fiz qualquer

alteração neste sentido dando continuidade ao trabalho da educadora cooperante.

Na primeira semana compreendi como as rotinas eram realizadas e comecei a fazer parte das mesmas. No entanto, a partir da segunda semana fiquei responsável por todas as atividades de dinamização relativas às rotinas previamente estabelecidas. Assim, existiu logo uma preocupação em organizar o tempo de modo a fornecer às crianças o desenvolvimento de aprendizagens diversificadas que permitisse diferentes tipos de interação entre pares e entre criança/adulto. Para tal, era usual realizar atividades de grande grupo de forma a fomentar o diálogo, a expressão e o desejo de comunicar (OCEPE, 1997, p.67). Procurei, também promover atividades de pequenos grupos de forma a oferecer uma dinâmica mais individualizada. Segundo Portugal (2011) “Em pequenos grupos, torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, sendo mais fácil ir ao encontro das necessidades e capacidades do grupo” (p.50).

2.1.2 Trabalho com a equipa

Considero evidente a extrema importância da equipa educativa nos contextos infantis. Como tal, ao longo das intervenções em contexto de creche e JI tentei, sempre, integrar-me totalmente no seio daquelas pessoas que têm como grande objetivo prestar um conjunto de cuidados que assegurem o bem-estar da criança. O facto das educadoras cooperantes me terem colocado à vontade na sala logo deste o início contribuiu significativamente para a relação estabelecida entre os adultos presentes.

Estabeleci, assim, dois objetivos para ambos os contextos educativos: comunicar quais as intenções a desenvolver e planificar atividades/intenções em conjunto de forma a contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do grupo de crianças. Tal como referi anteriormente era usual, tanto a equipa de creche como de JI, partilharem ideias. Assim, tentei sempre estar a par com as educadoras cooperantes de forma a receber feedback que me permitisse melhorar a PPS. Era, assim, usual conversar com as educadoras diariamente dando-lhe a conhecer todas as minhas dúvidas, dificuldades e atividades planificadas.

Fora da sala de atividades tentei, também, promover a comunicação com as restantes educadoras da instituição. Segundo Teixeira (2009) “A comunicação será, assim, importante pois propiciará uma partilha de percepções para além de contribuir

para criar espírito de equipa e uma motivação positiva no interior da organização, onde o sentimento de pertença é muito importante” (p.24). Tal como referi anteriormente, no JI estas tinham como hábito realizar atividades em conjunto, articulando saberes e conhecimentos. Desta forma, fomentei esse encontro em três momentos distintos: a divulgação do trabalho “Elementos da Natureza”, a divulgação do projecto “Animais de Sangue Frio e Animais de Sangue Quente” (Anexo 26) e a confeção de biscoitos para o dia da Mãe (Anexo 27).

Consequentemente, penso que contribui para um trabalho colaborativo (em parceria), ou seja, para uma interação social entre “indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais” (De Vries & Zan, 1998, p.57). Considero, assim, que respeitei sempre todo o trabalho desenvolvido da restante equipa e contribui para uma relação de “apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.30).

2.1.3 Trabalho com as famílias e comunidade

Considera-se importante encontrar estratégias que permitam que as famílias se sintam bem, aceites e desejadas no contexto da escola. Segundo Sousa & Sarmiento (2009-2010) “[...] apresenta-se como fundamental a interação positiva da escola com a família, por forma a desenvolver-se uma relação colaborativa entre estas duas instituições mutuamente responsáveis pelo progressimento adequado do processo de escolarização e adequação” (p.147).

Assim, a primeira intenção diz respeito à demonstração de disponibilidade afetiva e empatia para cooperar no bem estar dos seus educandos. No contexto de creche e JI dei-me a conhecer de forma a que estes compreendessem o meu trabalho e as intenções subjacentes. Era, assim, nos momentos de chegada e saída que tentava, sempre que possível, trocar informações, partilhar experiências que considerava interessantes e comunicar descobertas uma vez que “as boas vindas e despedidas consistentes e harmoniosas por parte dos mesmos educadores todos os dias [...] ajudam a construir um sentido de confiança e de segurança para as crianças e as suas famílias” (Post & Hohmann, 2011, p. 66).

A segunda intenção para as famílias foi desenvolver estratégias de comunicação e envolvimento da família no currículo do grupo dando-lhes a conhecer o que se encontra a realizar no espaço educativo. No contexto de **creche** era usual fazer o registo

das atividades, fora da sala, para que as famílias tivessem conhecimento da evolução dos seus educandos. Para além disso, realizei uma atividade em conjunto com os pais: a construção do livro de texturas. A maioria dos pais aderiu à atividade e demonstrou interesse por participar no tópico que estava a ser trabalhado. No **JII** a colaboração que tive das famílias, foi muito positiva ao contrário do que se esperava. Estes aderiram muito bem ao projeto das crianças: “Animais de Sangue Frio e Animais de Sangue Quente”. A grande maioria fez pesquisas, máscaras para o teatro e compareceu na apresentação do mesmo. Considero, assim, que convém fazer o possível para que a família compreenda a necessidade de cooperar com o JI e com o educador naquilo que afecta o crescimento e a educação da criança, procurando sempre a coerência entre a ação educativa que se leva a cabo em casa e a que pratica na escola. Segundo Sarmiento (2011) “Uma participação activa e responsável, bem como um envolvimento efectivo dos pais nas actividades da escola, possibilita-lhes um maior conhecimento acerca dos seus papéis e das suas competências e proporciona-lhes mais influência para melhor participarem no processo de desenvolvimento e de escolarização dos seus educandos” (p.45). Para além disso, sempre que completava um trabalho expunha fora da sala de atividades para as famílias saberem o trabalho efetuado visto que eram poucos aqueles que entravam dentro da sala de atividades.

No que diz respeito à comunidade pretendi, durante a intervenção em contexto de JI, continuar com o trabalho efetuado pela educadora e respetiva equipa multidisciplinar. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017) pretende-se: “proporcionar diversas oportunidades educativas e de envolvimento da comunidade” (p.18). Considera-se, assim, que é algo que está aberto a todos os interessados no sistema educativo. Desta forma, tendo em conta a forte preocupação da equipa educativa relativamente a este assunto organizei duas saídas da escola no âmbito do projeto: visita aos jardins da Fundação Calouste Gulbenkian e visita ao veterinário.

CAPÍTULO 3 – PROBLEMÁTICA: “A TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1ºCEB: UMA PREOCUPAÇÃO DE TODOS”

Considero que ao longo da minha PPS, em contexto de creche, tive alguma dificuldade em definir uma problemática significativa que orientasse o meu processo de intervenção. No entanto, aquando da minha chegada ao JI compreendi que existia algo que se estava a destacar, algo que fazia sentido pesquisar, conhecer os pressupostos teóricos e trabalhar de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças. Tendo em conta que a grande parte das crianças da ‘Sala da Partilha’ irá passar para o 1ºCEB considerei importante fazer um estudo sobre a forma como a transição entre valências afeta os intervenientes educativos.

Sendo o Pré-Escolar a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97 de 31 de março, Capítulo II, artigo 2º) torna-se necessário que este reflita sobre a articulação entre ambas as valências, a forma como estas podem lutar por uma continuidade educativa sem fragmentação. Tal como refere Sim-Sim (2010) há que ter em conta que este momento de transição é algo que está conotado por uma grande diversidade de emoções (medo, stress, angústia, alegria). Cabe, assim, ao educador encontrar estratégias integradas com o intuito de “proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1ºCEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (OCEPE, 1997, p.28).

Considera-se, assim, que o grande objetivo do estudo da problemática prende-se pela necessidade de uma “praxis reflexiva” (Marchão, 2002, p.36) sobre as práticas pedagógicas e as preocupações de todos aqueles que, diretamente, poderão contribuir para uma transição facilitadora e de sucesso: as crianças, os educadores, os professores e as famílias. De acordo com o mesmo autor “a transição de um contexto para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informação, comunicação nos dois sentidos, confiança mútua entre os principais intervenientes (...)” (p.37)

Começo por enquadrar o trabalho desenvolvido no **paradigma qualitativo** uma vez que ouvi os intervenientes na interpretação dos seus mundos sociais e culturais através de entrevistas; e **quantitativo** que serviu para evidenciar a interpretação que se

fez das respostas aos questionários. No final, recorreu-se a uma pequena reflexão. De acordo com González (2002) “ambas as perspectivas são necessárias, ambas podem funcionar conjuntamente e em complementaridade (...)” (p.21). Para além disso, considero que fui um “participante completo” (Spradley, 1980; Hammersley & Atkinson, 1994; Gómez *et al.*, 1998, citado em Máximo-Esteves, 2008, p.87) visto que estudei e participei em toda a natureza deste trabalho.

Do ponto de vista ético considera-se que foram respeitados os direitos à intimidade e confidencialidade dos dados e anonimato tanto das crianças como da educadora, restante equipa educativa, famílias e estabelecimento educativo. Soares (2005, citado em Tomás, 2006, p.80) refere a existência de um *roteiro ético*, composto por alguns princípios que auxiliam o trabalho de investigação com crianças. O primeiro diz respeito à discussão dos objetivos do estudo. Este momento foi realizado em grande grupo no *Círculo Mágico*. Segundo foi tido em conta os benefícios que esta investigação poderia trazer para as crianças, nomeadamente a minimização de preocupações sobre a entrada na escolaridade obrigatória. Em terceiro lugar houve respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados e, como tal, a escolha dos nomes a utilizar foi um processo de decisão das crianças. Quarto, no que toca às decisões sobre quais as crianças incluir procurei envolver todas as crianças que quisessem participar. Em quinto e último lugar, foi pedido a todos os sujeitos educativos envolvidos o consentimento informado.

3.1 Transição entre valências no processo educativo

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro”

(Green, s.d., citado em Oliveira-Formosinho, 2013, p.5)

Foi apenas no ano de 1997, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 que a Educação Pré-Escolar passou a ser considerada, pela primeira vez, como parte integrante da educação básica, processo de formação ao longo da vida, embora de frequência facultativa. De acordo com Delors (1998) a educação básica passou a ser comparada a um “indispensável ‘passaporte para a vida’ que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro e continuar a aprender” (citado em Marchão, 2012, p. 25).

O processo educativo começou, assim, a ser encarado como algo que orienta o nosso agir e que começa logo a partir do momento em que a criança nasce, no seio da família. De acordo com Sousa & Sarmiento (2009-2010) esta é “a instituição à qual cabe a primeira e permanente responsabilidade pela educação e formação da criança” (p.146). Só posteriormente é que surge a creche (para alguns) de forma a ter em conta o processo da aprendizagem e que tem como referência a criança nas suas diferentes dimensões: cognitiva, afetiva e social (Robalo, 2004, p.21). É, então, aqui que surgem as primeiras adaptações das crianças a um novo espaço e a um conjunto de pessoas (estranhas) que pretendem realizar uma “prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos” (Homem, 2002, p.23). Consequentemente, é visível a ansiedade e angústia (o choro e as birras) perante aquilo que não conhecem. Pode-se, assim considerar que este é um processo complexo e, como tal, existe uma certa relutância da criança em deixar aquele que é o seu principal prestador de cuidados e que, até à data, era o seu parceiro mais próximo, aquele que lhe transmitia segurança e confiança.

Desta forma, a adaptação é vista como o modo da criança experienciar “o contexto a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (Portugal, 1998b, p.17). O mesmo acontece da creche para o Pré-Escolar e, consequentemente, na transição para o 1ºCEB, que acarreta outras responsabilidades e adaptações.

Torna-se, assim, necessário refletir sobre o verdadeiro significado do conceito: transição. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2003) a transição é o “1. Acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro [...] 2. Passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução” (p.1646). Do mesmo modo Portugal (1992) refere que as transições acontecem “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito” (citado em Serra, 2004, p.77-78). Assim sendo, considera-se que ransitar significa passar para um local que nos é desconhecido, prosseguir, deixar o passado para trás, evoluir e crescer através de uma adaptação que possibilite a experimentação e a construção de expetativas. Na mesma medida Sá (2002) salienta que “[...] a transição incorpora [...] a dimensão do futuro, o sonho, o projecto, o próximo distante. A fantasia, a crença, a confiança na qualidade do que espera por nós, que entusiasmo e apetece (...)” (p.226).

Segundo Petriwskyj, Thorpe & Tayler (s.d., citado em Vasconcelos, 2009, p.49-50) as investigações sublinham, assim, a importância das transições ao longo da vida das crianças, jovens e adultos e consideram que estas podem causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades nas aprendizagens. No caso da transição para o 1ºCEB essas descontinuidades estão salientes nas atitudes e comportamentos das crianças (Nabuco & Lobo, 1997, citado em Vasconcelos, 2007, p.44) nomeadamente as birras e a indisciplina que podem ocorrer uma vez que as crianças não estão preparadas para a escolarização, ou seja, para a aquisição de competências mais complexas (ler e escrever, por exemplo).

Mas se por um lado estas transições trazem tantas dificuldades às crianças, por outro pode-se considerar que existem vantagens durante esta realidade, nomeadamente o possibilitar de “experiências que comprovam a experimentação, o projecto, a imaginação, a construção de hipóteses e de expectativas. Desenvolve-se também aí o raciocínio abstracto e hipotético dedutivo” (Sá, 2002, p.226). Na mesma medida, Bronfenbrenner (1979/1996) salienta que a transição é também considerada como “produto e produtor de mudanças desenvolvimentais” (citado em Siqueira, 2009, p.103). Apoiando o que o autor anterior refere, Serra (2004) salienta que “as diferenças metodológicas existentes entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB [...] podem [...] trazer mais-valias ao desenvolvimento global das crianças” (p. 77)

Desta forma, considera-se que, devido às diferentes abordagens relativas a um mesmo conceito, torna-se necessário que os adultos tratem as transições com o cuidado e atenção que merecem, de forma a não colocar em risco o sucesso educativo de cada uma das crianças.

Por conseguinte, para uma boa inserção na escolaridade obrigatória existem três competências, de acordo com Vasconcelos (2009), que têm como objetivo encontrar a “capacidade de aprender a aprender” (Griebel&Niesel, 2003; Foque, 2008, citado em Vasconcelos, 2009, p.50). Primeiramente surge a *Cooperação*, isto é, a capacidade da criança conseguir inserir-se num determinado grupo e ser aceite pelo mesmo. Posteriormente, temos a *Auto-Confiança* para que esta consiga afirmar-se perante o grupo escolhido e exercer poder sobre si e os objectos. Consequentemente, através desta capacidade as crianças conseguirão determinar a autonomia pessoal, as relações sociais afetivas, a responsabilidade e a superação de dificuldades pessoais. Por último, temos o

Auto-Controlo para conseguir resistir à frustração e aumentar o poder de concentração. É derivado desta última competência que surge a *Capacidade de Resiliência* (Wustmann, 2003, citado em Vasconcelos, 2009, p.51) que tem a ver com a forma positiva com que a criança lida com a frustração tornando-se forte, otimista e criativa.

No entanto, há que ter em conta que “[...] o antagonismo entre os dois tempos [Pré-Escolar e 1ºCEB] será sempre conflitual (...)” (Torrado, 1994, p.11) e, como tal, cabe aos intervenientes minimizar essas ansiedades e preocupações, possibilitar experiências educativas que vão ao encontro do desejável: “a procura da construção de processos de articulação” (Griebel & Niesel, 2003, citado em Vasconcelos, 2009, p.52).

3.2 Articulação e (Des)Continuidades Educativas

Segundo Vasconcelos (2007) articular implica cuidar das transições tornando-as educativas. Significa encontrar estratégias para facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB. De acordo com o Decreto-Lei nº46/86 de 14 de Outubro esta “obedece a uma sequencialidade progressiva conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Artigo 8º, Ponto 2).

A educação pré-escolar surge no sistema educativo, sem carácter obrigatório mas como forma de transmitir às crianças um conjunto de regras, normas e valores que serão importantes ao longo das suas vidas. De acordo com as OCEPE (1997) é o local onde o educador constrói conhecimentos, através de uma diferenciação pedagógica, sobre as necessidades das crianças através de um conjunto de seis eixos: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Para além disso, tendo em conta que os indivíduos estão em constante evolução torna-se necessário que as crianças na Educação Pré-Escolar desenvolvam “atitudes positivas para com o ‘acto de aprender’” (Ministério da Educação, 2000, p.222), para garantir uma transição de sucesso para o 1ºCEB.

Por outro lado, na escolaridade obrigatória encontramos um ensino formal onde as crianças têm um “novo crescimento pessoal, um novo modo de participar da sociedade, de ter acesso a um novo tipo de conhecimento, de participar de uma estrutura educacional diferenciada” (Barbosa & Delgado, 2012, p.139). Isto significa, assim, que terá de se adaptar a um novo contexto, mais formal, onde serão exigidas outras responsabilidades e a aquisição de competências específicas mais complexas.

Atendendo a esta análise, considera-se que a articulação deve surgir de forma a afirmar o trabalho realizado no JI até às aprendizagens que serão efetuadas no 1ºCEB.

De acordo com Basílio (2011, p.13) o insucesso escolar das crianças, aquando da entrada na escolaridade obrigatória, está diretamente ligada à descontinuidade que existe na programação do currículo. É devido a tal, que se considera importante refletir sobre a articulação curricular. De acordo com Serra (2004) a articulação curricular é comparada a “‘pontos’ de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (p.75).

Esta é, assim, uma prática que permite a conexão entre diferentes níveis educativos através do planeamento de atividades integradas. De acordo com Serra (2004) pode-se encarar este conceito como: “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre Educação Pré-Escolar e 1º ano básico, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, com a participação ou não dos alunos” (p.104). No entanto, de acordo com a mesma autora fazer articulação não significa apenas fazer atividades com crianças de diferentes idades mas também “equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas” (p.104).

Como tal, exige um esforço por parte dos docentes para adequar metodologias e recorrer a diferentes estratégias de forma a tornar esta articulação (curricular) uma mais-valia para todos os intervenientes. Para além disso, poderá contribuir para a melhoria do desempenho das crianças. De acordo com Morgado & Tomaz (2009) “tem vindo sucessivamente a ser considerada como uma dimensão estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo pelos contributos que pode propiciar em termos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo” (citado em Carvalho, 2010, p.19)

Falar sobre o conceito de currículo implica, assim, uma revisão sobre o seu real significado. Sendo este um construto dinâmico considera-se que sofreu várias alterações ao longo dos tempos. De acordo com Marchão (2012) esta evolução não percorreu um caminho fácil em Portugal, uma vez que surgiram vários problemas de “natureza política, de natureza social, de natureza cultural e de divulgação dos dados da investigação educacional” (p.28).

Este é, assim, um documento que estabelece a planificação educativa (objetivos e conteúdos de aprendizagem), a organização escolar e os processos de avaliação. De acordo com Roldão (1999) este é o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (citado em Marchão, 2012, p. 29). Considera-se, assim, que é aqui que podemos encontrar todo o planeamento de aprendizagens e desenvolvimentos de competências que as crianças terão de atingir, de um modo coerente e articulado. De acordo com Lobo (2012) o currículo do 1ºCEB deve ser “[...] sólido, articulado e em sintonia com a educação infantil e também com segmentos posteriores do ensino” (p.77). Para além disso, Bento (1999, citado em Marchão, 2002, p.36) salienta ainda que não existem grandes diferenças entre os conteúdos de ambos os ciclos. O que se evidencia é a complexidade e a continuidade curricular no 1ºCEB.

Um dos conceitos que surge, muitas vezes, associado aos conceitos de transição e articulação é o de continuidade educativa. Este está, então, relacionado com a organização de saberes de uma forma sequenciada ao longo dos vários níveis educativos tendo sempre em conta a fase de desenvolvimento das diferentes faixas etárias. De acordo com Dunlop (2003, citado em Vasconcelos, 2009, p.52) a continuidade é o resultado da articulação. Tem, assim, a ver com o processar informação através de tarefas com significados já experienciados tendo em conta os mecanismos de articulação que foram sendo utilizados pelos intervenientes educativos. De acordo com Serra (2004) “enquanto que a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (p.76).

Considera-se que este conceito está inerente à ideia de progressão e introdução à novidade e como tal trata-se de um “indicador da racionalidade [...] um potenciador do máximo desenvolvimento individual no processo de aprendizagem” (Zabalza, 2003, p 39). Por esta razão, Marchão (2002) refere a existência de três princípios fundamentais da afirmação da continuidade; “princípio da globalidade da acção educativa, o princípio da flexibilidade e o princípio da integração das actividades educativas” (p.34-35).

O estabelecimento desse processo de continuidade deverá, assim, ser uma das preocupações da escola. Desta forma, e tendo em conta que estes três conceitos (transição, articulação e continuidade) estão intrinsecamente ligados e conectados através de uma perspectiva de desenvolvimento contínuo torna-se necessário conhecer o

papel de todos os intervenientes educativos, as estratégias utilizadas, o “conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (Roldão, 2009, p.68).

3.3 O papel dos intervenientes na transição entre valências

Torna-se agora importante refletir sobre o trabalho que o educador de infância realiza ao longo de toda a educação pré-escolar de forma a garantir transições de sucesso.

Este deve, assim, surgir de forma a apoiar e planificar atividades integradas que vão ao encontro das preocupações e ansiedades manifestadas pelas crianças e as suas famílias. Para além disso, deve estar disponível para assegurar a estabilidade emocional da criança, tornando-a estável, autónoma, sociável e segura. Características estas que serão essenciais para promover a continuidade educativa e para alcançar transições bem sucedidas. De acordo com Serra (2004) existem um conjunto de estratégias que o educador pode utilizar no processo de transição para a escolaridade obrigatória: “importa conhecer o nível seguinte [...] e as exigências impostas [...] conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1.ºCEB, as potencialidades de desenvolver projectos comuns e a preparação das crianças, ao nível das competências essenciais” (p.91).

Porém, não são apenas os educadores os principais responsáveis por assegurar a articulação. Os professores de 1º CEB devem também participar e apoiar os restantes profissionais de forma a facilitar o sucesso pessoal e académico das crianças. De acordo com o mesmo autor “pede-se que tenham em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos (...)” (p.91)

Assim, Marchão (2012) define o educador/professor como “alguém que ensina, alguém que tem a função de fazer aprender, de gerar e gerir processos de aprendizagem em contextos interactivos” (p.88). Torna-se, assim, necessário a existência de uma comunicação entre ambos que possibilite perceber quais as aprendizagens assimiladas pelas crianças e a forma como podem apoiar outras novas. Segundo Marchão (2002) os profissionais “que colaboram, que encaram a aprendizagem das crianças numa perspectiva ecológica, em que as experiências anteriores permitem significados e necessariamente experiências futuras mais consistentes e concretas, podem contribuir

para processos positivos de transição da criança do Pré-Escolar para o 1ºCiclo” (p. 37).

Para além destes intervenientes torna-se também essencial encarar a família como um recurso válido de criação de condições para o sucesso de todas as crianças. De acordo com Sousa & Sarmento (2009-2010) “o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p.148). Caberá, assim, aos educadores e professores serem mediadores entre a díade família-escola promovendo envolvimento e estabelecimento de canais de comunicação e colaboração que serão essenciais para uma transição serena de todas as crianças.

Por fim, privilegia-se a criança como membro do sistema educativo. Uma vez que será esta a principal implicada na transição para a escolaridade obrigatória torna-se necessário que esta se sinta “integrada no ambiente do programa educativo, deve sentir que pertence ao grupo e que é aceite, compreendida e protegida pelos adultos” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.20). Ouvir a criança e implicá-la na ação deverá ser uma das estratégias a utilizar nos processos de transição visto estas serem as “especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p.22).

3.4 Plano de Ação

Branca de Neve “eu já não vou ao ATL de manhã. Eu disse ao meu pai que já não quero ir [...] De manhã estão lá os ‘crescidos’ e eu tenho medo deles”

[Nota de Campo 16 de maio de 2014, Círculo Mágico, 9h07]

Tendo em conta o referido anteriormente delinee um conjunto de estratégias de forma a conhecer e colmatar o receio por parte das crianças envolvidas relativamente a este novo mundo, o 1ºCEB.

Depois das férias da Páscoa tivemos que mudar de sala e de edifício. Considerava que a adaptação a um novo espaço físico seria algo difícil para as crianças mas na realidade uma das grandes preocupações era o facto de estarem agora tão perto dos ‘crescidos’¹¹ (que estão no 1º piso). Antes de mudarmos para esta sala uma criança chegou mesmo a confidenciar-me “Tenho medo de ir para ao pé dos crescidos”(Branca de Neve). A minha primeira reação foi tranquilizá-la e explicar que ‘os crescidos’ iriam ter horários diferentes dos nossos e que as casas de banho iriam, também, ser distintas.

¹¹ Designação dada pela “Sala da Partilha” às crianças do 1ºCEB

Logo, nunca se iriam cruzar. No entanto, dei por mim a pensar: *Será positivo adiar este confronto?* A grande maioria das crianças está prestes a ingressar no 1ºCEB e torna-se necessário encontrar estratégias e mecanismos para tornar a transição em algo positivo e sereno.

Comecei, assim, por aproveitar estas mudanças para o edifício do 1ºCEB uma vez que “se coexistem no mesmo espaço físico diferentes níveis educativos [julga-se] ser possível fomentar um clima mais favorável a uma transição entre ciclos (...)” (Serra, 2004, p.19). Deste modo, no primeiro dia de mudança fomos logo fazer uma visita pelo novo edifício: conhecer todas as salas de JI mas, principalmente, as de 1ºCEB. Com esta atividade pretendi que as crianças contactassem com uma nova realidade. À medida que íamos entrando nas salas comentávamos a sua disposição e os materiais que continham lá dentro. Tivemos, também, a oportunidade de interagir com crianças de uma sala de 4º ano o que acabou por ser positivo pois permitiu a comunicação entre estas duas valências.

Entramos na sala de 4º ano da professora Madalena. A educadora cooperante apresenta as crianças de 1ºCEB: ‘Estes são os meninos que já sabem muitas coisas. Já sabem tanto que para o ano vão para uma escola nova’. Batman: “sabem quanto é 100 + 100?”. 4º ano: “200”. Batman: “E 200+200?”. 4º ano: “400”. Batman: “E 400 + 400?”. 4º ano: “800”. Batman: “E 800 + 800?”. 4º ano: “1600”. O Batman ri-se e parece ficar satisfeito com as respostas obtidas [Nota de Campo de 22 de abril de 2014, sala do 4ºano B, 11h05]

Esta visita revelou-se um momento de elevada importância para o grupo de crianças uma vez que permitiu que ficassem a conhecer um espaço educativo semelhante ao que vão frequentar no próximo ano letivo. Permitiu, assim, aliviar o desconforto que era causado pelo desconhecido. De acordo com as OCEPE (1997) “a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (p.89).

Já tinha pensado utilizar esta problemática para a minha tese mas confesso que, com o tempo, ficava mais interessada em compreender: *Porque estão as crianças tão preocupadas? Têm mesmo medo dos crescidos? Será que estes receios são influenciados pelas famílias? A sala (sem brinquedos) assusta-os? Não querem deixar a educadora, modelo de referência (na maioria desde os 3 anos)?*

Na realidade com a visita às salas pude ver um misto de emoções: de alegria (“Era muito fixe” Susana), tristeza (“Não gostei porque não tinha cavalete” Branca de

Neve) e admiração (“*Os crescidos trabalham muito*” (Ninja).

Dei, assim, por mim a pensar no tipo de atividades que poderia fazer com o grupo de crianças em questão e, com o auxílio da supervisora institucional e da educadora cooperante delinee algumas estratégias. Para saber o que as crianças pensavam sobre esta problemática elaborei entrevistas semi-estruturadas, ocorridas numa só sessão e com uma ordem de colocação de questões de forma muito flexível. No final, os dados foram analisados tendo em conta a complementaridade dos dois tipos de registo: o oral e o transcrito (Mishler, 1991; Reissman, 1993; citado em Máximo-Esteves, 2008, p.102)

Comecei, assim, por entrevistar 14 das 17 crianças da ‘Sala da Partilha’ de forma a conhecer as suas conceções sobre a entrada no 1ºCEB. Neste estudo fez sentido falar com as crianças e perceber aquilo que as inquietava. De acordo com Azevedo & Oliveira-Formosinho (2008) “as entrevistas às crianças, quando bem realizadas, ajudam a criança no processo de auto-avaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem” (p.119). Como tal, organizei a entrevista em 2 vertentes: a tipologia de atividades realizadas em cada uma das valências e os sentimentos relativos à transição.

Nesta entrevista (Anexo 28) questionei-as sobre quais as suas expectativas para o que irá ser realizado no 1ºCEB. De acordo com Sim-Sim (2010) se perguntarmos às crianças porque querem ir para a escola elas responderão “para aprender coisas novas e, quase de certeza, para aprender a ler” (p.111). Realmente, durante a entrevista as crianças associaram esta nova valência à aquisição de novos conhecimentos: “*Vou estudar os trabalhos de casa e trabalhar*” (Cátia); “*Vou estudar letras e aprender a ler. O meu irmão está lá e trabalha o que a professora diz para fazer*” (Alicia). Por outro lado, quando questionadas sobre “*O que fazes agora aqui na escola [e] o que mais gostas de fazer?*”, estas associam o pré-escolar a um espaço de brincadeira, onde gostam de estar: “*Faço muitas coisas. Coisas de brincar*” (Pequena Sereia); “*Faço trabalhos, desenhos, pinturas, brinco, aprendo novas coisas. É muito divertido*” (Susana). Constata-se, assim, através das várias respostas às questões que as crianças conseguem falar sobre a sua futura realidade e esperam atividades diferentes daquelas que fazem no JI. Desta forma, estas centram-se nas áreas de aprendizagens e nos trabalhos que irão realizar – parecem, assim, ‘definir’ o 1ºCEB como um lugar onde vão

construir novas “habilidades morais e acadêmicas” (Barbosa & Delgado, 2012, p.119).

Compreendi, também, que algumas crianças estão muito contentes por transitar para o 1º CEB: *“Porque há lá muitos amigos e aqui são muito poucos”* (Alicia); *“Porque quero estudar e aprender”* (Barbie). Aqui é valorizada (pela Alicia) a dimensão pessoal e social visto que esta evidencia os ‘amigos’, dando a entender uma ideia de que poderá não existir descontinuidades nesse sentido. No entanto, existe um grupo de crianças que se encontra muito desconfortável com esta situação: *“Não gosto dos crescidos. Quando eu portar mal eles vão bater”* (Cátia); *“É detestável. Não posso ir à casa de banho, não posso beber, não posso falar ao telefone. Não gosto de escrever. E porque não se pode brincar e nesta pode-se”* (Branca de Neve). Assim, durante esta entrevista, pude compreender que 36% das crianças (5) não querem transitar para o 1ºCEB, demonstrando medo e ansiedade.

Na minha opinião, esta fase de ouvir as crianças foi muito importante. De acordo com Oliveira-Formosinho & Araújo (2008) “a escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (p.33).

Para colmatar esse medos dos ‘crescidos’ decidi organizar um dia onde as crianças de ambas as valências partilharam o recreio. De acordo com a coordenadora pedagógica “fomentamos a articulação nesta escola mas os recreios são separados por uma questão de organização”¹². Pretendi, assim, que as crianças da ‘Sala da Partilha’ estabelecessem contato com o 1ºCEB para colmatar os medos que sentem em relação aos ‘crescidos’. Apesar da estranheza inicial todos se divertiram em conjunto: jogaram à bola, saltaram à corda, fizeram pulseiras e desenhos (Anexo 29).

Posteriormente todas as crianças da ‘Sala da Partilha’, em grupos, fizeram desenhos sobre aquilo que tinham observado no recreio e nas salas de 1ºCEB. Desta forma, estas expandiram e consubstanciaram “processos experienciados esteticamente para o saber dizer o que se sente e o que se pensa de modo próprio, único, criativamente, usando as linguagens artísticas” (Kowalski, 2012, p.47). Pude, assim, constatar que as crianças não demonstram grandes diferenças entre os recreios do JI ou do 1ºCEB (Anexo 30). Embora os materiais utilizados fossem diferentes as brincadeiras

¹² Conversa informal de dia 10 de fevereiro de 2014

acabavam por ser muito semelhantes, mas adaptadas à idade. No entanto, relativamente aos desenhos das salas de aula todas desenharam mesas, cadeiras e quadros. Não se vêem brinquedos ou qualquer atividade de brincadeira (Anexo 31). Provavelmente deveria ter pedido às crianças que desenhassem a sala de atividades do JI para uma melhor comparação. Apesar disso, através dos desenhos obtidos considero que as crianças compreenderam as diferenças de sala para sala, no que diz respeito à organização do espaço.

Foi também realizada uma entrevista à professora Rosa, do 4º ano (possível futura professora das crianças da ‘Sala da Partilha’). No entanto, as questões (Anexo 32) foram realizadas antecipadamente pelas crianças e tiveram o intuito de perceberem como a escola dos ‘crescidos’ funciona. Como educadora estagiária servi de mediadora no diálogo, permiti que estas dessem expressão à sua voz, tornando-as participantes ativas na re(construção) do conhecimento científico (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2007, citado em Máximo-Esteves, 2008, p.100). Algumas dessas questões foram: “*O que são trabalhos de casa?*”, “*Porquê que a escola dos crescidos não tem brinquedos na sala?*”, “*Porque têm tantas mesas?*”, “*Porque têm as mochilas na sala?*”. A professora Rosa respondeu às dúvidas e inquietações das crianças e explicou-lhes, assim, que ‘lá em cima’ não era assim tão diferente como pensavam. A única diferença é que tinham que estudar (aprender a escrever e a ler) e para isso era preciso muito treino. Foi uma troca de ideias muito positiva e enriquecedora.

Outra das atividades que promovi foi o encontro entre valências na medida em que “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (OCEPE, 1997, p.68). Com efeito, a ‘Sala da Partilha’ convidou todo o 1ºCEB para assistir à divulgação do projeto “Animais de Sangue Frio e Animais de Sangue Quente” (Anexo 26). No final questionei as crianças sobre as suas opiniões relativamente à visita do 1ºCEB: “*Senti-me bem*” (Alicia); “*Gostei bem. Afinal não são assustadores. São bonitos e portaram bem*” (Branca de Neve). Para finalizar, fomos também à sala do 2º ano assistir à divulgação do projecto: “A Cortiça” (Anexo 33). Embora a temática fosse diferente considere que seria importante para as crianças da ‘Sala da Partilha’ observarem que os ‘crescidos’ também fazem projetos onde planeiam,

pesquisam, entrevistam e tomam responsabilidades tendo em conta um “ethos cooperativo” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.134)

Posteriormente incluí no estudo a participação das famílias de forma a conhecer as suas opiniões sobre a transição entre o JI e o 1ºCEB. Foram, assim, entregues 17 questionários e devolvidos 9 (8 do género feminino e 1 do género masculino, com idades compreendidas entre 28 e os 45 anos). Posto isto, considera-se que o tratamento de dados assentou na quantificação de respostas recorrendo, posteriormente a uma pequena análise estatística.

O questionário (Anexo 34) começou, assim, por questionar as famílias sobre as atitudes que as crianças demonstram em casa relativamente a este momento. Como se pode verificar na Figura 1, a grande maioria das crianças demonstra curiosidade (6), entusiasmo (5) e ansiedade (5), 6 falam frequentemente em ir para a escola e 1 demonstra medo.

Ainda em relação ao momento de transição do JI para o 1ºCEB questionámos as famílias sobre os seus próprios sentimentos (Figura 2). Aferi, assim, que existem pais felizes (8) e com confiança (4). No entanto, existem alguns ansiosos (4), preocupados (1) e com dúvidas (1). Considera-se que estas atitudes são esperadas uma vez que as crianças ainda são muito novas e trata-se de um momento muito importante, a transição para um novo mundo cheio de novas exigências e responsabilidades.

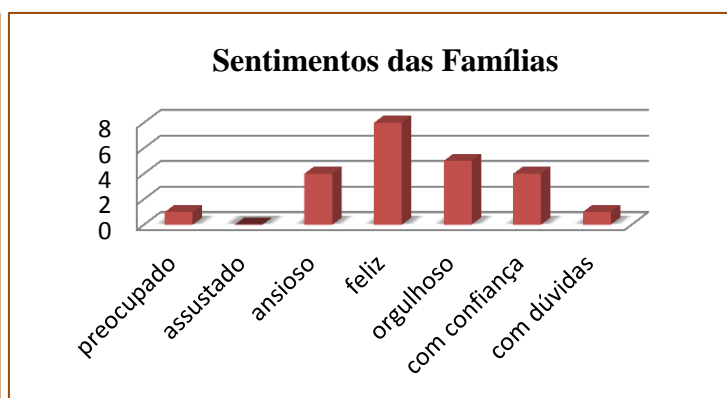
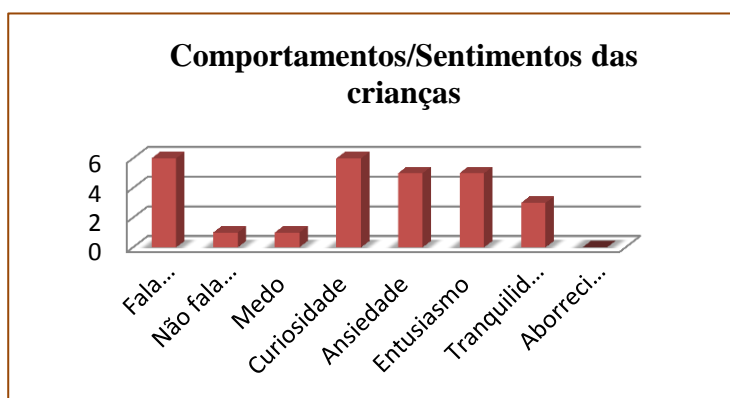


Figura 1 – Resposta da amostra quanto aos comportamentos das crianças face à transição para o 1ºCEB (Fonte: elaboração própria)

Figura 2 – Resposta da amostra quanto aos sentimentos face à transição para o 1ºCEB (Fonte: elaboração própria)

E será que essa transição será beneficiada com a frequência da criança no JI? Através da análise do questionário pôde-se apurar que as famílias atribuem um

significado positivo a este contexto. Tendo em conta o Anexo 35 pode-se concluir que a maioria das famílias, mais precisamente 8, consideram que este é um local de novas aprendizagens e 7 referem que as crianças adquirem regras de convivência em grupo. Como se pode constatar, a maioria deposita confiança neste contexto infantil relativamente às aprendizagens e ao contributo no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Quatro salientam que poderá ser uma estratégia facilitadora na adaptação ao 1ºCEB e apenas um considera que as crianças frequentam o JI para passar o tempo.

No que diz respeito à articulação, a totalidade de inquiridos referiu a sua extrema importância e alguns justificaram da seguinte maneira: *“Porque essa articulação ajuda a criança a ir mais bem preparada para o 1ºCEB”* (Questionário 5) e *“Porque todas as mudanças nos afetam [...] Tudo o que podemos fazer para facilitar e amenizar essas mudanças são benéficas”* (Questionário 6).

Relativamente aos aspectos que podem dificultar uma transição de qualidade (Anexo 36), 6 admitiram ser, essencialmente, o assumir de novas responsabilidades bem como a organização dos tempos de estudo/lazer. 3 referiram, ainda, serem as regras mais exigentes o factor que poderá levantar dificuldades na transição para a escolaridade obrigatória. Com efeito, revelaram maioritariamente pretender, no 1º ano: *“ser colaborador na educação do meu educando”*, *“transmitir segurança e tranquilidade relativamente a esta nova etapa da sua vida”*, e *“viver com naturalidade e descontração este momento de transição”*. Considera-se esse facto bastante positivo pois a a contribuição das famílias neste processo é fundamental para que as crianças transitem para o novo contexto de uma forma mais natural e serena.

Entrevistei, também, três educadoras de infância (Anexo 37) e dois professores do 1ºCEB (Anexo 38) de forma a conhecer as suas conceções sobre a articulação curricular entre ambas as valências. De acordo com Katz & McClellan (1996) torna-se essencial *“uma prevenção precoce de modo a diminuir efeitos futuros das dificuldades de inserção social das crianças pequenas”* (citado em Vasconcelos, 2009, p.50).

As educadoras foram, assim, entrevistadas e refletiram sobre a importância que atribuem ao momento de transição visto serem estas as principais promotoras das estratégias de articulação, as que dão uma maior atenção a esta fase e organizam e planificam atividades neste sentido. A educadora Inês atribui *“uma importância grande [...] Primeiro porque a realidade do ensino é muito diferente. Portanto há uma*

transição muito grande (...)”. Do mesmo modo a educadora Ivone refere que considera que:

“[...] a mudança de ambiente educativo [é] uma nova adaptação por parte da criança onde novas exigências lhe são colocadas. Elas deixam as famílias, ingressam no pré-escolar e esta é a primeira transição a acontecer na vida deles pelo que considero de máxima importância. É uma ansiedade que invade não só as crianças mas todos os restantes intervenientes como as famílias, os educadores e os professores. Considero que a articulação entre ciclos deve fazer parte da nossa prática pedagógica”

Como se pode observar as educadoras atribuem bastante importância a este momento de transição. Consideram que o meio irá colocar novas exigências às crianças e que a ansiedade será uma constante uma vez que a realidade educativa é muito diferente. Como tal, cabe a estas intervir e diminuir/colmatar essas preocupações. De acordo com Vasconcelos (2009) “assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativa para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo” (p.50)

Na mesma medida os professores de 1º Ciclo atribuíram importância à transição entre valências: *“Acho que é muito importante porque nota-se neste momento que quem tem um pré-escolar bem feito consegue fazer um 1º ano melhor. Já vem com regras, com motricidade fina desenvolvida”* (Professor Mateus); *“É realmente muito importante. Até mesmo a nível das aprendizagens”* (Professora Tatiana). Como se pode observar estes demonstram preocupações relativamente ao nível anterior mais concretamente no que diz respeito competências adquiridas e admitem que o JI é um local com intenções educativas que serão essenciais na entrada para o ensino formal. De acordo com pesquisas realizadas por Barbosa & Delgado (2012) “[...] quanto mais longo for o processo de frequência das crianças pequenas a uma escola de educação infantil qualificada maiores serão as condições de elas desenvolverem esses conhecimentos em condições adequadas (...)” (p.114).

Relativamente à planificação de actividades para a transição, a Educadora Mariana refere: *“No PTT [Projeto Trabalho de Turma] e na planificação de actividades tenho em conta a transição para o 1º ciclo: ao nível das competências sociais, ao nível das aprendizagens e ao nível das atitudes”*. A educadora Inês salienta, ainda, que tem

“[...] especialmente no 3º período [...] alguma parte da semana em que tento brincar à escola primária. Introduz-se os trabalhos feitos com o lápis, há mais fichas. Introduz-se a letra minúscula, a letra manuscrita, operações matemáticas. Um bocadinho mais formal (...)”

Constata-se que as educadoras tentam ‘preparar’ as crianças para a escolaridade obrigatória através da criação de regras e atitudes que serão importantes no ciclo seguinte. São, também, referidas atividades específicas nos domínios da Abordagem à Escrita e da matemática de forma a que as crianças atinjam competências e aprendizagens necessárias para essa transição. Em conversa informal com a educadora cooperante esta salientou a grande preocupação pela promoção da emergência da escrita e, como tal, durante a minha intervenção tentei sempre que as crianças se apropriassem da “funcionalidade e aprendizagem da linguagem escrita”¹³ (Mata, 2008, p.16). Para além disso, outra das preocupações da educadora cooperante de forma a contribuir para uma transição serena era a utilização de documentos de apoio como: as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010) que definem com pormenor as aprendizagens que devem ser adquiridas em cada uma das áreas de conteúdo e as OCEPE (1997) que são uma referência para todos na componente educativa.

No que diz respeito aos professores do 1ºCEB, aqueles que vão dar continuidade ao trabalho do educador, estes admitem não participar diretamente na articulação: *“Sou sincero não visito as salas de JI. Mas consigo falar com os colegas”* (Professor Mateus); *“Eu sinceramente tenho falhado. Talvez também porque é o meu primeiro ano, embora isso não sirva de desculpa. É uma questão de mudanças. Mas tenho bastante contato com as educadoras”* (Professora Tatiana). Apesar disso, parecem manter uma relação de comunicação com as educadoras de JI que poderá facilitar, em parte, essa articulação. De acordo com Griesel & Niesel (1992) “as transições trazem descontinuidades” (citado em Vasconcelos, 2009, p.50) e como tal torna-se necessário que “educadores e professores se tornem agentes do seu próprio desenvolvimento profissional [...] em que uma cultura de espírito de equipa facilite momentos de reflexão comuns” (Marchão, 2002, p.36).

No que diz respeito às estratégias realizadas, a Educadora Mariana salienta que

¹³ Principalmente através do Projeto “Os animais de sangue quente e os animais de sangue frio” onde um dos grandes objetivos era: fomentar a utilização do registo escrito em todo o processo (planeamento, ação e divulgação) através da utilização de registos gráficos para apresentação da informação recolhida (desenhos e palavras)

procura “em conjunto com os professores do 1º ciclo um processo de desenvolvimento contínuo sem esquecer os ritmos individuais das crianças.”. Do mesmo modo a Educadora Ivone salienta que “Quando sabemos à partida quem vai ser o professor estruturamos atividades de articulação que facilitem o conhecimento mais direto dos pares envolvidos”. Salienta-se, assim, que as educadoras tentam realmente fomentar uma ponte de comunicação com os colegas de 1ºCEB para contribuir para um processo positivo de transição. Nos questionários, 8 famílias admitiram conhecer as estratégias realizadas.

No que ao currículo diz respeito considera-se que os professores não participam no Projeto Trabalho de Turma de cada sala de JI “mas conhecem. Vão sabendo dos projetos que estamos a desenvolver durante as reuniões” (Educadora Mariana). Do mesmo modo, estes consideram que as educadoras devem conhecer o currículo do 1ºCEB: “Para saberem o que eles precisam de trabalhar. Para começarem um 1º CEB logo do início. Mas é claro que recebemos crianças que não passaram pelo JI e assim é mais complicado” (Professor Mateus).

No que diz respeito à participação das famílias, todos consideram ser muito importante, “são elementos fundamentais na preparação e na adaptação das crianças a este novo ambiente” (Educadora Mariana). No entanto, tal não acontece. Estudos anteriores revelaram que tal falta de participação dos pais nas atividades escolares pode levar a descontinuidades no processo educativo (Cleave, 1982; Watt & Flet, 1983; Tizard, 1989; Nabuco, 1990; Lobo, 1996 citado em Serra, 2004, p.18). Apesar disso, estes preocupam-se de um modo mais indirecto: “transmitem sim as suas ansiedades” (Educadora Ivone). Contrariamente, no 1ºCEB os professores referem que os pais são muito participativos por se tratar de um ensino mais formal: “Na minha primeira reunião tive 100% das famílias [...] os pais vão acompanhando muito o percurso dos filhos. Aliás, alguns dos problemas também têm sido atenuados porque os pais vêm e ajudam a encontrar estratégias” (Professora Tatiana).

Em último lugar todos os professores e educadores foram questionados sobre a existência ou não de articulação naquela escola. A Educadora Inês referiu: “Nós tentamos ao máximo mas às vezes a dinâmica não é fácil porque geralmente tem partido sempre da parte do pré-escolar fazer essa articulação”. Do mesmo modo a educadora Mariana refere que considera que “ [...] esta escola fomenta a articulação

mas tenho plena consciência que ainda haverá muito para fazer”. Considera-se, assim, que o grupo de docentes considera haver algumas estratégias de articulação na escola¹⁴ mas que ainda existe um longo caminho a percorrer para conseguir alcançar o desejado: uma transição sem fragmentação ou descontinuidades.

Considera-se, assim, após este estudo, que no agrupamento em questão desenvolvem-se poucas ações em torno da articulação curricular. No entanto, utilizam um conjunto de estratégias que facilitam a transição e que permitem que as várias valências estejam em permanente contacto (nas celebrações, por exemplo). Para além disso os profissionais admitem cooperar de forma a tornar esse processo “(...) uma passagem harmoniosa na e pela instituição” (Roldão, 2008, citado por Bravo, 2010: 17). No que às famílias diz respeito existem duas opiniões diferentes. Enquanto que os educadores consideram que as famílias não participam diretamente na transição, os professores referem que estes no 1ºCEB estão sempre presentes por se tratar de um ensino mais formal, com novas responsabilidades. Apesar disso, as famílias das crianças da ‘Sala da Partilha’ demonstraram estar felizes com a transição e pretendem acompanhar as crianças ao longo do seu processo educativo. Por fim, considero que este estudo pretendeu, essencialmente, contribuir para uma transição serena para o 1ºCEB tentando dar resposta à sensação de desconforto que emergiu nas conversas do grupo de crianças. Procurei encontrar estratégias que ajudassem as crianças a conhecer a realidade da segunda etapa de formação e verifiquei que o sentimento de angústia, para a maioria das crianças, se foi transformando em expectativas positivas.

Considero que, apesar de me ter focado quase exclusivamente na educação pré-escolar, a verdade é que durante a minha intervenção em creche, com um grupo de transição, pretendi também, em conjunto com a educadora cooperante, fornecer às crianças um conjunto de competências essenciais, nomeadamente na área da formação pessoal e social: a capacidade de lidar com a frustração; a aquisição de regras sociais; o cumprimento de regras da sala; e o aumento de tempo de concentração. De acordo com o Projeto Educativo de Sala (2013-2014) a educadora: “promove a continuidade

¹⁴ Durante a minha prática pedagógica assisti a várias atividades organizadas pela equipa educativa: Carnaval (desfile pelas ruas do bairro e concurso de máscaras), Dia do Pai (dança coletiva com coreografia), Início da primavera (cada sala e turma preparou um poema para ser apresentado a todos nos Jardins da Fundação Calouste Gulbenkian), o 25 de Abril (realização de teatros), Dia Mundial da Dança (Dança com coreografia) e Dia da Mãe (Torneio de Futebol)

educativa, proporciona, condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na escolaridade obrigatória e colabora com os pais a transição da criança.” (p.80).

Assim, esta “passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objectivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em actividades específicas para a transição” (Sim-Sim, 2010, p. 113-114).

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase final importa que haja uma reflexão geral e pessoal sobre o trabalho desenvolvido em ambos os contextos pedagógicos de forma a “melhorar a próxima prática” educativa (Freire, 1997, p.22). Desta forma, ao longo do presente relatório procurei “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6)

Começo, assim, por salientar o papel da educação na humanidade. Esta surge como o principal meio de formação do Homem enquanto indivíduo social, preparando-o para viver numa sociedade em constante mudança. De acordo as OCEPE (1997) a educação deve “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.51).

Fala-se de educação como um direito fundamental, um processo coletivo onde a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos surge em função da inter-relação entre indivíduos e dos indivíduos com o mundo. Trata-se de um processo complexo que visa fornecer bases essenciais para formar o Homem num professor, num médico, num dentista, num engenheiro. Para Freire (1997) “educar é substantivamente formar” (p.19), ou seja, é orientar os sujeitos, aprimorar-lhes as suas faculdades intelectuais, físicas e morais.

A escola surge como um contexto formal de aprendizagem onde as crianças aprendem a aprender porque “ninguém nasce a saber funcionar de forma adulta em sociedade” (Sim-Sim, 2005, p.5). Para tal, torna-se essencial “propor um ensino de qualidade” (Sacristán, 2008, p.136). Mas para além de ensinar pretende-se ajudar as crianças na procura do conhecimento, encorajando, apoiando e alargando as opções das crianças de modo a que estas reflitam e tirem conclusões das suas próprias experiências.

É por estas e outras razões que me quero tornar numa Educadora de Infância uma vez que a educação começa logo desde muito cedo. Quero marcar a diferença e ajudar a mudar a vida das crianças. Para além disso quero “[...] ajudar a crescer, ajudar a amar, ter ideias claras, bom coração, vontade de [me] superar [...], gosto refinado, uma voz pronta e os olhos sempre abertos” (XescoBoix, s.d., citado em Gomez, Mir&Serrats, 1993, p.57). O início desse sonho começou, assim, este ano quando pude

ir para o ‘terreno’ e colocar em prática todo o processo iniciado aquando no ingresso da licenciatura de ‘Educação Básica’.

No presente ano letivo comecei por fazer o estágio em creche. Apesar de considerar que tinha alguma experiência com crianças tão pequenas (2 e 3 anos) a verdade é que o impacto me fez sentir muito insegura : ‘*Como conseguir gerir um grupo tão grande?*’ e ‘*Que estratégias utilizar no tapete para que todos me ouçam?*’ Realmente, a creche é um local muito especial. Senti, assim, uma grande necessidade de observar, analisar e refletir sobre o contexto de forma a diagnosticar respostas adequadas e facilitadoras de bem estar e desenvolvimento das crianças. As longas conversas com a educadora cooperante bem como a presença do projeto educativo de sala foram imprescindíveis neste processo. Foi a partir daí que conheci toda a perspetiva de uma sala e da relação da educadora com crianças, famílias, equipa pedagógica e comunidade. Aos poucos, com o auxílio da equipa educativa de sala, fui encontrando as minhas próprias estratégias e a insegurança começou a desvanecer. Foi preciso, assim, entender e respeitar os gostos das crianças, mostrar-me alegre, serena, afetuosa mas, principalmente, confiante relativamente à minha abordagem com as crianças. Foi, sem dúvida, um trabalho muito desafiante onde procurei associar o início da minha identidade profissional à pessoal oferecendo às crianças uma relação consistente de afetividade e compreensão.

No JI a experiência foi avassaladora. O facto da educadora cooperante me ter colocado ‘à frente da sala’ logo a partir da segunda semana de intervenção teve resultados muito rápidos e significativos. As crianças passaram a encarar-me como um elemento significativo, em quem podiam realmente confiar. Aprendi muito com as crianças da ‘Sala da Partilha’ e com os adultos responsáveis pela mesma. Foram três meses de muita alegria e satisfação. Posso referir que no final do primeiro mês encontrava-me completamente integrada na sala, colaborando de uma forma positiva com toda a equipa, enquadrando-me plenamente em todo o trabalho realizado. Todas as crianças me aceitavam como um elemento seguro na sala solicitando a minha intervenção nas mais diversas situações, quer na partilha de experiências e aprendizagem, bem como na partilha de afetos.

Durante este processo fui, assim, percecionando a atitude que deveria tomar para me assumir como profissional competente. Através das práticas pedagógicas realizadas

nos dois contextos (creche e JI) assumi um papel com responsabilidades a nível do desenvolvimento da criança e da progressão de conhecimentos nas diversas áreas de conteúdo. Consequentemente, procurei uma “estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais [...] e a experiência que eles têm como indivíduos” (Freire, 1997, p.17).

Apreendi que para respeitar as crianças é necessário escutá-las, envolvendo-as no seu próprio processo de aprendizagem e tomada de decisões. Tal como refere Oliveira-Formosinho et al. (2007) “a escuta [deve] ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de conhecimento sobre as crianças” afirmando-se como “um porto seguro para contextualizar a acção educativa” (citado em Cardoso, 2010, p.7). Quer isto dizer que as crianças deixam de estar num estado de “quarentena” (Ariès, 1962, citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.13) e o educador surge como um mediador e/ou facilitador na promoção e garantia dos direitos de participação das crianças. Na Creche utilizei um conjunto diferente de instrumentos e observei a forma como estes eram explorados pelas crianças, individualmente ou em grupo. Por outro lado no JI os momentos que mais privilegiei foram aqueles que ocorreram no ‘Círculo Mágico’ onde me sentava com as crianças e discutíamos uma grande panóplia de questões como: “*O que fizemos ontem?*”, “*O que decidimos fazer hoje?*”, “*Alguém tem mais alguma ideia para o nosso projeto?*”, “*Voltaram a aleijar-se no recreio. Temos de implementar algumas regras. Alguém tem alguma ideia?*”. Posto isto, procurei “reconhecer o direito da criança de participar no processo de aprendizagem” (Parente, 2010, p.34).

Utilizei a observação naturalista e sistemática como elemento essencial para conhecer cada uma das crianças. Desta forma, pude adequar o processo educativo às características de cada uma destas e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Planifiquei, de uma forma integrada, tendo em conta “as intenções do educador quando planifica a ação” (Rosa & Silva, 2010, p.50). No entanto, procurei a flexibilização dessa planificação, algo que se vai construindo à medida que avança e que permite ao educador ir refletindo sobre a sua prática e sobre os conteúdos curriculares que serve de base a essa planificação. No final, a avaliação surgiu de forma a refletir sobre o trabalho realizado. Para tal, no que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional, no desenrolar de cada etapa, houve necessidade de realizar diversas reflexões sobre a

prática exercida, que serviram como instrumento construtor do saber.

Apesar de tudo, tive em conta que o papel de um educador é dinâmico, ou seja, adota uma figura que observa, planifica e avalia, mas ao mesmo tempo está pronto para apoiar a criança e as suas tentativas de resolução de problemas, é alguém que interage e brinca com todos e com cada um individualmente.

Nesta linha de intervenção, a principal preocupação foi a promoção de atividades significativas às crianças dos diferentes contextos educativos, tendo como estratégia metodológica a pedagogia de participação. Mas para isso foi necessário conquistar as crianças, criar laços afetivos, criar relações de cumplicidade e compreender a melhor forma de intervir e gerir os diferentes comportamentos do grupo.

Procurei, também, assumir um compromisso com as famílias convidando-as, sempre que possível, a participar em projetos e a fazer parte da sala de atividades. Não foi um processo fácil mas considero que através de um diálogo permanente, aberto e construtivo as famílias começam a compreender a importância de estar em constante interação com a escola.

Quanto às intencionalidades delineadas foi possível constatar que estas se vão construindo e aplicando dia após dia. Torna-se, assim, importante adaptar as intencionalidades ao contexto, às situações diárias e aos imprevistos uma vez que “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (OCEPE, 1997, 1997, p.25).

Consequentemente, procurei ser flexível e adaptável a novas situações de aprendizagem uma vez que “a vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixado” (Rogers, 1984, citado em Marchão, 2012, p.19).

Considero que ao longo da intervenção pratiquei uma educação inclusiva, isto é, tive em consideração um conjunto de estratégias centradas nas crianças com NEE de forma a ir ao encontro das suas necessidades. Deste modo, enquanto futura profissional da educação permiti a igualdade de oportunidades, algo fundamental para que as crianças aprendam todas juntas, independentemente das dificuldades e das diferenças encontradas. Por vezes não foi uma tarefa fácil, principalmente com a criança com Perturbações do Espectro do Autismo. No entanto, tentei sempre fomentar uma “escola para todos” (Sim-Sim, 2005, p.7) através da diferenciação curricular. De acordo com

Leite (2005) esta é a “principal característica de um currículo do tipo aberto” (p.12) e, como tal, rege-se pela flexibilização dos aspectos curriculares e tem como finalidade “melhorar a qualidade do ensino, diferenciando formas de intervenção e percursos de aprendizagem” (p.13).

Apoiando a ideia de Madureira & Leite (2003, p.10) considero que torna-se imprescindível assegurar uma formação inicial e contínua de educadores/professores, o desenvolvimento de competências e atitudes que permitam um maior conhecimento sobre estas crianças.

Posto isto, aprendi, principalmente, que um educador está sempre a aprender pois tem constantemente que se adequar ao grupo e às características das crianças. Aprendi também que não basta gostar de crianças, é necessário saber ter disponibilidade para estar com elas, de ser pacífica, ser exigente, ser amiga e ser a mentora da educação das mesmas. Neste envolvimento e comprometimento com a educação de infância cabe-me, também empenhar-me no meu próprio aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A PPS foi, assim, uma ocasião única para conhecer de perto a realidade dos diferentes contextos, demonstrar o meu empenho e construir a minha identidade profissional. Foi um caminho percorrido onde procurei uma constante melhoria das minhas práticas educativas. Todo o trabalho desenvolvido ao longo deste mestrado fez-me ter ainda mais certezas do caminho que quero seguir: proporcionar às crianças momentos únicos que terão, certamente, consequências positivas na minha prática como educadora de infância.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001), “Professor – investigador. Que sentido? *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, 21-30
- Barbosa, M. & Delgado, A. (2012) Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In Barbosa, M. & Delgado, A. (Eds.) *A infância no ensino fundamental de 9 anos* (pp.114-148). São Paulo: Penso Editora
- Basílio, H. (2011) *O papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º Ciclo, nas escolas de 1º ciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal). Consultada em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/360/1/MestradoHeldaBas%C3%ADlio.pdf>
- Bravo, M. (2010) *Do Pré-Escolar ao 1ºCiclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Consultada em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13764/1/Margarida%20Maria%20Guimar%C3%A3es%20Freitas%20Bravo.pdf>
- Brazelton, T. (2000) *Dar atenção à criança: para compreender os problemas normais do crescimento*. Mem Martins: Terramar
- Brazelton, T. (2010) *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional do comportamento durante os primeiros anos*. 12ª Edição. Lisboa: Editorial Presença
- Cardona, M. (2008) Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*. VIII (1), p.13-34
- Cardoso, G. (2010) Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Infância* nº91, 4-7
- Carvalho, A. (2010) *Articulação Curricular Pré-Escolar/1ºCiclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de

Aveiro). Consultado em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4017/1/4725.pdf>

De Vries, R. & Zan, B. (1998) *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto alegre: Artmed

Estrela, M. (2008) *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Consultado em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1024/1/2009000814.pdf>

Ferreira, M. (2004) <A gente gosta é de brincar com os outros meninos!> *Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento

Figueira, M. (1998) Ser educador na creche. *Cadernos e Educação de Infância* nº48, 69-70

Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009) *(Re)Pensar a participação dos pais na escola*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Folque, M. (1999) A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, nº5, 5ª Serie, p.5-12

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Gleitman, H; Fridlund, A. & Reisberg, D. (2007) *Psicologia*. 7ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Gomez, M.; Mir, V. & Serrats, M. (1993) *Como criar uma boa relação pedagógica*. Lisboa: Edições Asa

González, P. (2002) *O movimento da escola moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979) *A Criança em Acção*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, M. (2002) *O Jardim de Infância e a Família: as Fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de projeto na educação de infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J.B., Silva, M.I. & Vasconcelos, T. (1998) *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica
- Kowalski, I. (2012) Criatividade e educação estética na infância. *Cadernos de Educação de Infância* nº 96. 47-49
- Leite, T. (2005) Diferenciação Curricular e necessidades educativas especiais. In Sim-Sim, I. (Ed.) *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* (pp.9-25). Lisboa: Texto Editores
- Lobo, A. (2012) A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In Barbosa, M. & Delgado, A. (Eds.) *A infância no ensino fundamental de 9 anos* (p.69-78). São Paulo: Penso Editora
- Lourenço, O. (2002) *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo. Teoria, Dados e Implicações*. 2ª Edição. Coimbra: Almedina
- Madureira, I. & Leite, T. (2003) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo). *Aprender*, 26, 33-40.
- Marchão, A. (2012) *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri

- Mata, L. (2008) *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2000) *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Monge, M. (2002) Educação Pré-Escolar/1ºCiclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. *Aprender*, 26, 27-31
- Niza, S. (2013) O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). 4ª Edição. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009) *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. DGIDC: Ministério da Educação
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). 4ª Edição. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001) *O Mundo da Criança*. 8ª edição. Lisboa: McGraw-Hill
- Parente, C. (2010) Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37

Piaget, J. & Inhelder, B. (1979) *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores

Porto Editora (2002) *Dicionário da Língua Portuguesa 2003*. Porto: Porto Editora

Portugal, G. (1998) Qualidade da creche e organização do espaço físico, materiais e equipamentos. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp.25-27

Portugal, G. (1998b) *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora

Portugal, G. (1998c) Mini Creche Joaninha. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp.46-47

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 45-60). Lisboa: CNE

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Consultado em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf

Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Robalo, F. (2004) *Do Projeto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores

Roldão, M. (2009) *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Rosa, M. & Silva, I. (2010) Por dentro de uma prática de jardim de infância: a organização do ambiente educativo. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, X (1), 43-63

- Sá, T. (2002). *Transições da 1-ª infância à adolescência*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Sacristán, J. (2008) *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora
- Sarmiento, C. (2000) *Rimas Infantis: a poesia do recreio*. Porto: Afrontamento
- Sarmiento, T. (2011) Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, P.37-49
- Serra, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2005) *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Coimbra: Exedra.
- Siqueira, A. (2009) *Crianças, Adolescentes e Transições Ecológicas: Instituições de Abrigo e Família como Contextos de Desenvolvimento*. (Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Consultado em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15706/000689365.pdf?sequence=1>
- Siraj-Blatchford, J. (2007) Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In Vasconcelos (Ed.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.10-19) Lisboa: Texto Editores
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009-2010) Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156
- Souza, G. (2001) Currículo para os pequenos: o espaço em discussão. *Educar*, nº17, p.79-99
- Teixeira, M. (2009) *O Clima Educativo no Jardim de Infância*. (Dissertação de

Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto). Consultado em [http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/3_Margarida_Junqueira_web%20\(b\).pdf](http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/3_Margarida_Junqueira_web%20(b).pdf)

Tomás, C. (2006) *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de Doutoramento. Universidade do Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6269/2/Tese%20Doutoramento%20Catarina%20Tom%C3%A1s.pdf>

Torrado, A. (1994) *Da Escola sem sentido à Escola dos sentidos*. Porto: Civilização

Vasconcelos, T. (2007) Transição Jardim de Infância – 1ºCiclo: Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância n.º81*, 44-46

Vasconcelos, T. (2009) *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora

Vasconcelos, T. (Ed.) (2012) *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Zabalza, M. (2003) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 7ª Edição. Porto: Edições ASA

Documentos Oficiais do Estabelecimento de Creche e JI

Projeto Educativo de Sala (2013-2014) – Creche

Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017) – JI

Projeto Trabalho de Turma (2013-2014) – JI

Regulamento Interno do Agrupamento (2013-2014) – JI

Legislação Consultada

- Decreto Lei nº 5/97 de 31 de março. *Diário da República nº34/97 – I Série A.*
Ministério da Educação, Lisboa.

- Decreto Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República nº237/86 – I Série.*
Ministério da Educação, Lisboa.

- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República nº79/08 – I Série.*
Ministério da Educação, Lisboa.

ANEXOS