

Refletindo sobre a Prática Pedagógica e Analisando
Práticas de Articulação Curricular entre a Educação Pré-
Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Correia Rebelo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, maio 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me terem dado a possibilidade de concretizar mais um sonho. Por todo o esforço e incentivo.

Um obrigada especial.

Ao meu namorado pela força e paciência.

Aos meus amigos que me deram força para não desistir.

À minha companheira de licenciatura e de todo este percurso Rute Leigo, pela amizade e pelo apoio. Às minhas amigas Catarina Fialho, Bárbara Nóbrega, Margarida Pires, pela união e pelas partilhas, que tão importantes foram nesta etapa.

À minha parceira neste último semestre pelo apoio e paciência.

À professora Marina Rodrigues, por todo o apoio e disponibilidade que sempre teve.

Ao professor Miguel Oliveira, que acreditou nas minhas capacidades, incentivando-me a terminar mais uma importante etapa da minha vida.

Às educadoras cooperantes e assistentes operacionais que acompanharam este meu percurso, que se mostraram sempre disponíveis e com quem aprendi imenso.

Às crianças, porque sem elas nada disto seria possível.

RESUMO

O presente relatório decorreu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e encontra-se organizado em três partes.

Relativamente à primeira parte, que corresponde à dimensão reflexiva no contexto de Creche, são evidenciadas as vivências fundamentais desta Prática Pedagógica.

A segunda parte, que apresenta a dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância I, salienta as aprendizagens e dificuldades sentidas e a importância do ciclo interativo.

No que concerne à terceira parte, esta apresenta primeiramente a dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância II, dividida em cinco tópicos, realçando-se aspetos como a relação escola/família/comunidade e a diferenciação pedagógica. Neste contexto é apresentado o trabalho por projeto “A teia da aranha Carlota” desenvolvido no decorrer da prática, bem como um ensaio investigativo que procurou analisar as conceções e práticas de articulação de docentes do pré-escolar e professores do 1.º CEB.

Este ensaio, que utilizou uma metodologia qualitativa, permitiu concluir que a articulação curricular entre as duas etapas educativas é imprescindível para que se proporcione uma adaptação calma e harmoniosa das crianças aquando da entrada para o 1.º CEB.

Palavras chave

Articulação curricular, Estratégias de articulação, Educação Pré-Escolar, Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The present report took place within the Supervised Teaching Practice, within the Master in Pre-School Education and is organized in three parts.

In the first part, which corresponds to the reflective dimension of Day Care, the pedagogical practice fundamental experiences are highlighted.

The second part, presents the reflective dimension of the first Kindergarten Practice, highlighting the learning and difficulties, as well as the importance of an interactive cycle.

The third part, presents Kindergarten II reflective dimension. It is divided in five topics, highlighting aspects such as the school/family/community relationship and pedagogical differentiation. In this context, we present “Carlota’s spider web” project, developed during the practice, as well as an investigation essay to analyze concepts and articulation practices between pre-school educators and first grade teachers.

The reflective dimension corresponds to the Supervised Teaching Practices learning outcomes. However, the investigative dimension represents the study carried out with three teachers, within Kindergarten II, whose purpose is to understand how pre-school educators and first grade teachers can contribute to the implementation of articulated practices between infant school and primary school.

Keywords

Articulation strategies, Curricular Articulation, Pre-School, Primary-School

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	ivv
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	xx
Índice de Tabelas	xi
Abreviaturas.....	xixii
Introdução.....	1
Parte I - Aprendizagens em contexto creche	3
1. O contexto educativo	3
2. A importância das rotinas	3
3. As explorações sensoriais: as descobertas das crianças	6
4. Observação e avaliação em creche	8
5. Aprendizagens e dificuldades sentidas	10
Parte II - Aprendizagens em contexto de jardim de infância I	12
1. O contexto educativo	12
2. O ciclo interativo	13
3. A brincar também se aprende	16
4. Aprendizagens e dificuldades sentidas	20
Parte III - Aprendizagens em contexto de jardim de infância II	23
1. O contexto educativo	23
2. Diferenciação pedagógica	25
3. Relação escola/família/comunidade	28
4. Articulação entre a EPE e o 1.º CEB	31
5. Trabalho de projeto “A teia da aranha Carlota”	32

5.1. Metodologia de trabalho de projeto.....	32
5.2. O projeto “A teia da aranha Carlota”.....	34
5.2.1. Situação desencadeadora	34
5.2.2. Fase I: Definição do problema	35
5.2.3. Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho	37
5.2.4. Fase III: Execução	38
5.2.5. Fase IV: Divulgação/avaliação	44
Ensaio Investigativo	46
Capítulo I.....	46
1. Introdução.....	46
Contexto educativo	47
1.1. Problemática e objetivos de investigação.....	47
1.2. Relevância e pertinência do estudo	48
Capítulo II: Revisão da literatura.....	50
1. O currículo.....	50
1.1. O currículo da Educação Pré-Escolar.....	52
2. A articulação curricular	55
2.1. Conceito, tipos de articulação e normativos legais.....	55
2.2. Estratégias de articulação	60
2.3. A articulação curricular à luz das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
Capítulo III	65
1. Metodologia.....	65
1.1. Opções metodológicas.....	65
1.2. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados	66
1.3. Participantes do estudo	68
1.4. Procedimentos metodológicos.....	68

Capítulo IV	72
1. Apresentação e análise de dados e discussão de resultados	72
1.1. Concepções e Olhares sobre a Articulação entre Etapas Educativas	72
1.2. Operacionalização da Articulação entre Etapas Educativas.....	73
1.2.1. Estratégias Facilitadoras do Processo de Articulação entre Etapas Educativas	77
1.3. Papel dos Intervenientes Educativos no Processo de Articulação entre Etapas Educativas.....	80
1.4. Papel do Agrupamento de Escolas no Processo de Articulação entre Etapas Educativas.....	83
1.5. Um olhar global sobre o Processo de Articulação entre Etapas Educativas ...	85
Capítulo V	89
1. Conclusões.....	89
Conclusão do relatório.....	93
Bibliografia.....	95
Anexos	i
Anexo 1 - Reflexão individual das observações de 18, 19, 24, 25 e 26 de setembro de 2018	ii
Anexo 2 - Reflexão semanal individual de 15 a 17 de outubro de 2018.....	vi
Anexo 3 - Reflexão semanal individual de 5 a 7 de novembro de 2018	viii
Anexo 4 - Reflexão individual das observações de 19, 20, 25, 26 e 27 de fevereiro de 2019	x
Anexo 5 - Reflexão semanal individual de 11 a 13 de março de 2019	xii
Anexo 6 - Reflexão semanal individual de 18 a 20 de março de 2019	xv
Anexo 7 - Rotina diária da sala pré 2	xviii
Anexo 8 - Reflexão semanal individual de 13 a 15 de maio de 2019	xix
Anexo 9 - Reflexão semanal individual de 4 e 6 de março de 2019	xxi
Anexo 10 - Rotina diária da sala amarela.....	xxiii

Anexo 11 - Reflexão individual das observações de 17, 18, 23, 24 e 25 de setembro de 2019	xxiv
Anexo 12 - Reflexão semanal individual de 14 e 15 de outubro de 2019.....	xxvii
Anexo 13 - Reflexão semanal individual de 11 a 13 de novembro de 2019	xxix
Anexo 14 - Reflexão semanal individual de 28 a 30 de outubro de 2019.....	xxxii
Anexo 15 - Reflexão semanal individual de 21 a 23 de outubro de 2019.....	xxxv
Anexo 16 - Guião das entrevistas	xxxviii
Anexo 17 - Transcrição da entrevista 1 (educadora).....	xli
Anexo 18 - Transcrição da entrevista 2 (professora).....	xliii
Anexo 19 - Transcrição da entrevista 3 (coordenadora).....	xlv
Anexo 20 - Tabela de análise de conteúdo das entrevistas (1. ^a e 2. ^a entrevista)	xlvi
Anexo 21 - Tabela de análise de conteúdo das entrevistas (3. ^a entrevista)	l

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Construção das teias de ideias.....	35
Figura 2 - Construção das teias de ideias.....	36
Figura 3 - Exposição das teias de ideias sobre as aranhas no exterior da sala.....	36
Figura 4 - Registo gráfico (desenho) das primeiras conceções acerca das aranhas.....	40
Figura 5 - Início da investigação nos livros, enciclopédias e internet.....	41
Figura 6 - Construção da aranha tridimensional.....	42
Figura 7 - Construção da aranha tridimensional.....	42
Figura 8 - Exposição da aranha tridimensional no exterior da sala.....	43
Figura 9 - Registo gráfico (desenho) das conceções finais acerca das aranhas.....	43
Figura 10 - Pequenas ilustrações das descobertas das crianças.....	44
Figura 11 - A apresentação e divulgação do projeto “A teia da aranha Carlota”.....	44
Figura 12 - A exposição do projeto "A teia da aranha Carlota".....	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Propostas educativas do projeto "A teia da aranha Carlota".....	38
Tabela 2 - Organização categorial das entrevistas à educadora e à professora.....	69
Tabela 3 - Organização categorial das entrevistas à coordenadora.....	70

ABREVIATURAS

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE - Conselho Nacional de Educação

EB – Escola Básica

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG - Plano Curricular de Grupo

PCT - Plano Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

PPA - Plano Plurianual de Atividades

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu da Prática de Ensino Supervisionado (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE), que decorreu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, entre os anos de 2018 a 2020.

O relatório pretende refletir as aprendizagens realizadas nos diferentes contextos de PES: em Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II, o que corresponde à dimensão reflexiva do relatório, mas também apresentar um estudo investigativo de carácter qualitativo, realizado em contexto de Jardim de Infância II, que aborda a temática da articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB (Ciclo do Ensino Básico). A dimensão reflexiva espelha todo o percurso e aprendizagens realizadas, sendo que a dimensão investigativa evidencia a importância do educador de infância como investigador.

Assim, o relatório encontra-se organizado em três partes, sendo a primeira relativa à dimensão reflexiva no contexto de Creche e está dividida em cinco tópicos: a caracterização do contexto educativo, a importância das rotinas, as explorações sensoriais (as descobertas das crianças), a observação e avaliação em creche e por fim, as aprendizagens e dificuldades sentidas. A segunda parte, que apresenta a dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância I, está organizada em quatro tópicos: o contexto educativo, o ciclo interativo, a brincar também se aprende e as aprendizagens e dificuldades sentidas. Por último, a terceira parte apresenta primeiramente a dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância II, dividida em cinco tópicos: o contexto educativo, a diferenciação pedagógica, a relação escola/família/comunidade, a articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB e o trabalho de projeto “A teia da aranha Carlota”, que foi desenvolvido no decorrer da prática. É também nesta parte que se apresenta a dimensão investigativa, que por sua vez, se encontra organizada por capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o contexto educativo, a problemática e objetivos de investigação e a relevância e pertinência do estudo. De seguida, encontra-se o segundo capítulo, que corresponde à revisão da literatura que fundamenta o estudo e onde são esclarecidos alguns conceitos de acordo com as perspetivas de diferentes autores. O terceiro capítulo apresenta a metodologia, nomeadamente, as opções

metodológicas e todos os procedimentos adotados. No quarto capítulo encontra-se a apresentação e análise de dados recolhidos, bem como a discussão de resultados. No quinto capítulo são apresentadas as conclusões, limitações metodológicas e algumas recomendações para futuros estudos.

Por fim é apresentada uma conclusão geral do relatório, que procura sintetizar o meu percurso e as aprendizagens mais significativas realizadas nos diferentes contextos.

PARTE I – APRENDIZAGENS EM CONTEXTO CRECHE

1. O CONTEXTO EDUCATIVO

A presente reflexão é referente à Prática Pedagógica (PP) em contexto de Creche, que decorreu entre setembro de 2018 a janeiro de 2019, na “Sala dos Peixinhos”. O grupo de crianças na qual me encontrei inserida era composto por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, sendo 10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. À exceção de 4 crianças novas na instituição, o restante grupo frequentava esta instituição desde o berçário. Não havia, neste grupo, crianças referenciadas com Necessidades Educativas.

A sala estava organizada por diferentes espaços/áreas, cada um/a com a sua função, de modo a levar as crianças a compreenderem que cada rotina tinha o seu espaço próprio. Assim, encontrava-se na sala a área da higiene, a casinha, a pista, a biblioteca, a mesa de atividades variadas, o tapete de atividades e área dos bens pessoais. Para além dos materiais que compõem a sala e as respetivas divisões, esta continha ainda uma casa de banho, o que facilitava muito as crianças.

2. A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS

De igual importância à organização do espaço, é a forma como é feita a organização do tempo em creche, que deve ser centrada na criança. Sendo que a chegada à creche pela primeira vez, é um momento bastante sensível para as crianças, pois estão num novo ambiente, estas, de certo modo, acabam por se sentir inseguras. Ao apropriarem-se de uma rotina diária, que deve seguir uma sequência de acontecimentos, irá levar as crianças a anteciparem o que irá acontecer e a sentirem-se mais confiantes. Desta forma, as rotinas promovem o desenvolvimento da iniciativa e autonomia das crianças, proporcionando-lhes bem-estar e segurança, “sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e de rotinas concebida como uma forma de promover sentimentos e segurança, continuidade e controlo nas crianças” (Araújo, 2013, p.42).

Alguns modelos pedagógicos enfatizam a importância das rotinas, por exemplo o MEM (Movimento da Escola Moderna), que defende que a organização de uma rotina diária e semanal possibilita a estruturação de ambientes de vida e facilita o desenvolvimento

holístico. Folque, Bettencourt, e Ricardo (2015) caracterizam a rotina como um organizador essencial, que transmite segurança, permitindo-nos reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos, ao mesmo tempo que participarmos com autonomia e protagonismo.

Na “Sala dos Peixinhos” as rotinas diárias dividiam-se em vários momentos, iniciando-se pelo acolhimento que decorria entre 8h30m e as 9h15m, feito pela educadora. O momento do acolhimento era sempre bastante importante, pois tratava-se da chegada das crianças à sala, de as receber calmamente, para que se sentissem em segurança e tranquilas. À medida que iam chegando e ambientando-se, iam brincar para a mesa com jogos de tabuleiro, encaixe, para a pista ou para a biblioteca. Neste momento, era importante darmos espaço e tempo para as crianças, para que se sentissem confortáveis e bem-recebidas. Segundo Gonzalez-Mena (2015), “um ambiente bem-preparado ajuda muito ao atrair as crianças a materiais, brinquedos e atividades interessantes e, com isso, facilitar a separação” (p.252).

Um pouco antes das 9h15m as crianças com a ajuda dos adultos começavam a arrumar os brinquedos. Esta tarefa das crianças é salientada por Kruse (2005) e Post & Hohmann (2003), citados por Araújo (2013, p.42), que referem que “se poderão integrar outros segmentos no plano diário, designadamente um momento dedicado à arrumação após o tempo de escolha livre, que envolva ativamente as crianças”.

Por volta das 9h15m às 9h40m as crianças sentavam-se na área do tapete para comerem o reforço da manhã, onde cantavam a canção dos “Bons Dias” e terminava-se de marcar as presenças. Das 9h40m às 10h40m dava-se início à proposta educativa orientada pela educadora de infância. Após a proposta educativa, as crianças iam brincar livremente para a sala, para o “salão” ou então para o exterior.

O momento seguinte era dedicado à higiene e a preparação para o almoço, que começava pelas 10h40m e terminava às 11h00m. Enquanto umas crianças faziam a sua higiene com o auxílio do adulto, as restantes crianças mantinham-se na “sala de televisão”, aproveitando-se para se colocar os babetes e beber água. Considero que este também era um momento bastante importante e de aprendizagem, pois as crianças já iam reconhecendo qual era o seu babeto e a sua garrafa de água e das restantes crianças.

Após a higiene e preparação de todas as crianças, seguia-se a hora de almoço, que decorria entre as 11h00m e as 11h30m. As crianças sentavam-se nos seus lugares e muitas delas já comiam autonomamente, sem necessitar da ajuda do adulto.

No fim do almoço, das 11h30m ao 12h00m, ocorria novamente um momento de transição, onde se deslocavam para a casa de banho da “Sala dos Peixinhos” e faziam a preparação para a sesta. Neste momento a educadora e a auxiliar iam buscar os “objetos de transição”, as chupetas e brinquedos, para que as crianças se sentissem mais tranquilas e seguras, pois estes objetos “confortam as crianças que sentem mais saudades da família na hora da soneca, quando a sala está em silêncio e não há atividades para distraí-las dos seus sentimentos” (Gonzalez-Mena, 2015, p.248). De todas as crianças, apenas oito não utilizavam chupeta.

A preparação da sesta é igualmente importante e foi possível observar que praticamente todas as crianças sabiam identificar o seu catre. Apesar de algumas crianças já se descalçarem sozinhas, outras ainda necessitavam de ajuda do adulto, contudo é importante que sejam incentivadas a fazê-lo sozinhas.

Por volta das 15h15m as crianças começavam a acordar e, nestes momentos, é essencial darmos o tempo necessário que cada uma precisa, respeitando o seu ritmo.

Das 15h30m às 16h00m as crianças iam novamente para o refeitório para lanchar. Nestes momentos de transição, normalmente, propúnhamos às crianças que formassem um comboio, onde se cantavam também algumas canções. Estas eram algumas das estratégias que utilizámos para que as crianças fossem em grupo, tranquilas, mas também como uma forma de promover a autonomia. Assim, as transições podem definir-se como passagens entre um lugar e outro, uma atividade e outra, mas também as chegadas e as partidas e o momento de higiene. O educador deve pensar no ritmo e no tempo, mas as necessidades de cada criança devem estar em primeiro lugar (Gonzalez-Mena, 2015).

Após o lanche, as crianças faziam a sua higiene. Por fim, às 16h20m as crianças continuavam a proposta educativa planeada e mais tarde, iam brincar livremente para a sala, para o “salão” ou para o exterior.

Deste modo, as rotinas em creche, ou seja, a organização temporal contribuía de forma crucial para o desenvolvimento harmonioso da criança e o seu bem-estar. Tal como foi possível vivenciar na PP, esta inicia-se pelo acolhimento, denominado como tempo de *abrigar*, de apoio à transição e de bem-estar (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, citado por Araújo, 2013), seguido do momento de *brincadeiras*, com jogos e atividades, o momento de trabalho em pequenos grupos, o momento intercultural, o momento de recreio e o momento de partida. Não menos importante, alguns momentos associados à higiene, à alimentação e descanso das crianças, destacam-se como tempos de cuidados que decorrem ao longo do dia (Araújo, 2013).

3. AS EXPLORAÇÕES SENSORIAIS: AS DESCOBERTAS DAS CRIANÇAS

No decorrer da PP em creche tive a oportunidade de colocar em prática algumas propostas educativas que se basearam na exploração através dos cinco sentidos. Nesta idade, as crianças ainda têm muita necessidade de tocar, cheirar, provar, de usar os sentidos e de desenvolvê-los. Os diferentes materiais que levei apareceram como surpresa, o que acabou por cativar as crianças, pois tratava-se de algo novo. Deste modo, algumas das minhas propostas educativas basearam-se no “cesto dos tesouros”, sendo a minha intenção levar algo novo para as crianças, causando-lhes encantamento, surpresa e cativando-as.

Para a primeira proposta levei alguns elementos alusivos ao outono, como diferentes folhas, caruma, ouriços e bolotas. Visto que nos encontrávamos na época do outono, fazia todo o sentido levar estes novos elementos para as crianças poderem explorar e sentir. O material de suporte foram quatro caixas em cartão, pelas quais distribuí os diferentes materiais.

Segundo Barbosa (2010, p.3), citado por Silva, Vieira e Balbi (2016, p.8), “No caso dos bebês, é fundamental criar um ambiente em que aprendam observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura”.

Já Goldschimied e Jackson (2006, p.114), citados por Silva et al. (2016, p.8), afirmam que os cérebros dos bebês nesta fase crescem rápido e desenvolvem-se ao responder a estímulos de informações que provêm dos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal.

A exploração dos diferentes materiais alusivos ao outono foi feita em pequenos grupos de crianças, um de cada vez, de modo a tornar esta atividade o mais enriquecedora para cada uma. Todas as crianças são diferentes e, como tal, pudemos observar crianças com diferentes comportamentos e maneiras de exploração, umas demonstrando mais iniciativa que outras, ou com mais receio de experimentar coisas novas e diferentes. As crianças ao olharem para a natureza, faz com que se mantenham calmas, melhorando o seu estado de espírito. Uma das formas de trazer a natureza para a sala, é existirem cestos com pinhas, bolotas, avelãs e pequenos pedaços de árvore para que possam construir e brincar (Hanscom, 2018). Penso a atividade se adequou à nossa intencionalidade educativa, pois as crianças mostraram interesse e gosto no que estavam a fazer e onde certamente tiveram a oportunidade de experienciar diferentes sensações.

Numa outra proposta educativa foi realizada a exploração de alguns frutos da presente época, o outono, onde as crianças tiveram a oportunidade de explorar romãs, dióspiros, uvas, tangerinas e abóboras. O critério de escolha destes cingiu-se ao facto de serem frutos com que as crianças não tinham contacto frequente e também por serem frutos com características bastante diferentes, como as cores, as texturas, os tamanhos e os sabores.

Através das observações feitas durante as explorações, pude concluir que algumas crianças demonstraram mais receio em provar e tocar em alimentos novos, embora outras tenham demonstrado mais iniciativa. Também foi possível observar que houve uma criança, que não costumava comer a fruta no reforço da manhã, nem ao almoço, que mostrou vontade em provar e tocar nos frutos.

Deste modo, considero que é importante proporcionarmos às crianças momentos de exploração e brincadeira, pois é fundamental para o desenvolvimento e construção do seu conhecimento. Esta criança ao ter um primeiro contacto com a fruta, brincando e explorando, foi-se sentindo progressivamente mais confortável e aberta a explorar provando, cheirando, tocando. Tal como referem Silva e Sarmiento (2017, p.42), é através da atividade lúdica que “a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos”.

4. OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO EM CRECHE

No início da PP, as duas primeiras semanas foram dedicadas à observação das crianças, da sala, da instituição e do meio envolvente, para que pudéssemos recolher a informação necessária acerca do contexto e nos integrarmos no mesmo. Entende-se por observação o “ato de ver ou de olhar com atenção; de considerar; de examinar; de notar” (Priberam, 2020). É através desta observação que passamos a conhecer algumas características das crianças, os seus gostos, as suas brincadeiras preferidas, tal como referido na primeira reflexão referente às duas primeiras semanas de observação.

Durante o decorrer as observações fomos interagindo com as crianças durante as refeições, a higiene delas, as brincadeiras, mas também ficámos a conhecer as suas rotinas. Ao estarmos em contacto com elas, ficámos a conhecer um pouco de cada uma, os seus gostos e preferências, bem como algumas regras de atividades na sala, regras essas que se baseiam essencialmente por proporcionar à criança momentos de lazer, respeito, partilha e aprendizagem com o outro (Reflexão individual das observações de 18, 19, 24, 25 e 26 de setembro de 2018, Anexo 1).

O processo de observação é fundamental no decorrer de toda a ação educativa e não somente na fase de adaptação, pois quando se observa adquire-se “visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos à sua aprendizagem” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.105). A observação em creche é um elemento essencial para que consigamos dar uma resposta adequada às necessidades das crianças e do grupo em geral.

Deste modo, Parente (2011) refere que o simples observar e escutar atentamente uma criança é determinante para conseguirmos conhecer, adequar propostas educativas e observarmos as aprendizagens realizadas. Ao observarmos, temos a possibilidade de assistir a interações, comportamentos, interesses ou necessidades, podendo posteriormente usarmos estes registos para adequar a nossa ação educativa.

Quanto ao escutar, está definitivamente ligado à observação. O olharmos para as crianças e visualizarmos os seus comportamentos, não é suficiente para percebermos as suas necessidades ou intenções. É então necessário escutar as crianças para conseguirmos perceber estes referentes de modo a conseguir dar respostas aos mesmos.

Assim como as nossas observações são bastante importantes para todo o processo de aprendizagem, não menos importante são os registos dessas observações. Estes registos, são ou podem ser elementos para uso futuro pela educadora, família, ou até intervenientes de várias instituições em contacto com a criança e/ou grupo de crianças. Para isso, é necessário que o educador registe de forma contínua as aprendizagens e outros momentos que considere pertinente através de registos escritos, visuais, entre outros.

No decorrer da PP, utilizámos como auxílio do processo de avaliação um registo de desempenho, onde fomos registando as nossas observações relativamente às crianças. Este foi um registo gradual, sistemático, adaptado a cada momento distinto, que nos permitiu avaliar cada criança e posteriormente, adequar as nossas práticas conforme as necessidades que as crianças apresentavam no momento. A observação foi o nosso principal método de recolha de informação, tornando-se o suporte do planeamento e avaliação.

No decorrer desta semana introduzimos um novo elemento, a avaliação, ao qual denominamos por registo de desempenho. O que senti mais dificuldade neste aspeto foi, primeiramente, a forma de organizarmos uma tabela que fosse ao encontro do nosso objetivo, mas de uma maneira simplificada, o que iríamos avaliar e de que forma, pois a avaliação não foi um assunto muito aprofundado nos anos anteriores, o que fez com que não me sentisse muito confortável acerca deste assunto. Há vários aspetos a melhorar no que se refere à avaliação, mas ao compreendermos a importância de avaliarmos diariamente o grupo de crianças, conseguimos responder com mais facilidade ao que o grupo necessita (Reflexão semanal individual de 15 a 17 de outubro de 2018, Anexo 2).

Segundo Carvalho e Portugal (2017)

A observação, enquanto processo principal de recolha de informação, constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. As observações contínuas permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo.

Assim, foi possível criar experiências bastante enriquecedoras e diversas aprendizagens.

Durante o semestre fomos avaliando tanto as rotinas das crianças, como as propostas educativas. Como já foi referido anteriormente, as rotinas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como qualquer proposta educativa que seja orientada pela educadora. Desta forma, decidimos em conjunto com a educadora cooperante que seria importante avaliar ambas.

Esta avaliação teve como objetivo a recolha de informações que nos permitissem compreender o desenvolvimento de cada criança, respeitando a individualidade de cada uma. Tal como referem Carvalho e Portugal (2017), o objetivo primordial da avaliação cinge-se à recolha de informações, de forma a perceber o que as crianças pensam e compreendem, o que conseguem fazer, levando-nos a observar, refletir e a planificar. A recolha dos dados durante a observação era feita de diversas formas, como anotações, fotografias e vídeos.

Através da leitura e interpretação dos registos da avaliação que fazíamos, alterávamos e adaptávamos as propostas educativas seguintes. O mesmo sucedia com a avaliação das rotinas, sendo que tentámos avaliar as rotinas das crianças pelo menos duas vezes, uma no início do semestre, e a outra no fim, para que fosse possível observarmos a evolução das crianças, durante um período mais prolongado.

5. APRENDIZAGENS E DIFICULDADES SENTIDAS

No decorrer desta PES, fui sentido algumas dificuldades mas também realizando algumas aprendizagens. Sendo esta a primeira vez que me encontrava em contexto de Creche, em que a idade das crianças variava entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, inicialmente senti-me muito insegura. Para além de ser um novo contexto, passaram a fazer parte da nossa rotina algumas práticas educativas, que exigiram um grande esforço e empenho da minha parte.

Inicialmente senti dificuldade na avaliação das crianças, mas após uma conversa com a educadora, optámos por realizar uma avaliação individual de cada criança. Como a maior parte das propostas educativas eram realizadas em pequenos grupos de crianças, um de cada vez, foi possível desta forma, uma observação mais pormenorizada de cada criança, permitiu um melhor acompanhamento das mesmas e das suas aprendizagens, bem como fazer um registo do que observava relativamente a cada criança. Os vídeos e

fotografias que fui recolhendo ao longo destas propostas também ajudaram no registo de desempenho de cada criança, complementando as observações escritas.

O momento de grupo no tapete foi também um dos grandes desafios desta PP. Torna-se muito desafiador conseguir conquistar a atenção de todas as crianças, principalmente nestas idades, sendo que é preciso saber cativá-las, encantá-las e entrar no mundo delas. Assim, como estratégias para este momento, caso as crianças começassem a dispersar, cantava algumas canções, fazia jogos rítmicos que exigem uma certa concentração, por exemplo, bater palmas.

Quanto à exploração das abóboras realizada com todo o grupo de crianças, senti mais dificuldade em conseguir controlar o grupo e ao mesmo tempo, tentar que se mantivessem motivados, havendo crianças que dispersaram muito mais rapidamente outras (Reflexão semanal individual de 5 a 7 de novembro de 2018, Anexo 3).

Em suma, esta PES para além de ser muito desafiadora, trouxe-me muitas aprendizagens e permitiu-me ultrapassar muitos desafios que foram ocorrendo. Enquanto futura educadora, identifico-me muito com toda a ação do educador perante as crianças destas idades e com toda a rotina que envolve a prática educativa em creche.

PARTE II – APRENDIZAGENS EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA I

1. O CONTEXTO EDUCATIVO

Esta PP foi realizada no mesmo contexto que a anterior. O grupo de crianças pertencia à sala Pré 2 e constituía-se por vinte e três crianças. As idades das crianças variavam entre os cinco e os seis anos, nove do sexo masculino e catorze do sexo feminino, tratando-se de um grupo heterogéneo. A maior parte das crianças vinha da “Sala dos Pinguins”, sendo que já se encontravam na instituição desde o berçário e com a mesma educadora. Nem todas as crianças eram da cultura portuguesa, sendo que três ascendiam da cultura brasileira, duas da cultura ucraniana, uma da cultura moldava, uma da cultura angolana.

No geral, era um grupo de crianças calmo, autónomo e com boa capacidade de concentração e organização na realização de atividades. Não havia, neste grupo, crianças referenciadas com Necessidades Educativas, apenas uma criança que frequentava, uma vez por semana, sessões de Terapia da Fala.

A sala estava dividida em dois espaços independentes, separados por uma parede com uma janela e uma porta. Estes dois espaços que compunham a sala da Pré 2 designavam-se pela sala da concentração e pela sala da independência. A sala da concentração era o espaço onde decorria a maioria das propostas educativas orientadas, composta pela área da manta, a área da biblioteca e a área das mesas. Havia também duas estantes em cubos, que se encontravam na mesma parede, lado a lado. Numa das estantes encontravam-se os portefólios, os cadernos de trabalhos e um *dossier* para guardar os trabalhos livres, já na segunda estante, encontravam-se os materiais de escrita e desenho.

Existia ainda um armário de apoio que era utilizado para guardar diversos materiais e um quadro de ardósia que era utilizado, não só pela educadora cooperante, mas também pelas crianças nos momentos de brincadeira livre. As paredes da sala continham ainda três placares onde estavam expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças, os aniversários e o registo da informação atualizada sobre o projeto pedagógico que decorria durante o ano letivo. Existia também o quadro das presenças, assim como algumas tabelas de apoio na distribuição de tarefas. Quanto à sala da independência, era

constituída pela área da casinha, a área dos jogos de tabuleiro, a área da pista e a área da natureza.

Relativamente às pessoas responsáveis pela sala onde decorria a PP, havia uma Educadora e uma Assistente Operacional. Estas demonstravam uma relação muito próxima das crianças, fruto do acompanhamento que realizam há anos. Relativamente às atividades extracurriculares, tinham apenas Expressão Musical e Inglês, uma vez por semana, em que a pessoa responsável pela dinamização da mesma era externa à instituição.

2. O CICLO INTERATIVO

O ciclo interativo, que se constitui pela observação, planificação e avaliação, é inerente a toda a ação educativa, sendo crucial para que ocorra um bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este inicia-se pela observação, seguido da planificação, ação, avaliação e posterior reflexão. O seguimento deste processo orienta a construção e gestão do currículo na EPE, sendo que, toda a ação advém da intenção do educador, devendo existir um sentido nesta mesma ação. Tal como é referido nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) (2016)

Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança (p.13).

Este ciclo inicia-se então pela observação, onde o papel do educador se foca na observação atenta das crianças, dos seus interesses e das suas necessidades. Foi através da observação das rotinas das crianças, dos seus interesses, dos seus gostos, que se tornou possível planificar a nossa ação, de acordo com as necessidades de cada uma. Através das observações mais significativas, foi possível conhecermos cada uma das crianças, desde os seus interesses às suas necessidades, sendo o foco o desenvolvimento global das mesmas. Assim, a ação de observar a criança é um contínuo, sendo que a observação que o educador faz da criança quando se concretizam as suas propostas

educativas é fundamental para que “o educador dê feedback à criança sobre os seus progressos, ofereça experiências desafiadoras e agradáveis, e documente, valorize e planeie os próximos passos na promoção da aprendizagem” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22).

Durante o período inicial dedicado à observação do grupo de crianças, do contexto e das rotinas, fomos também fazendo alguns registos, através de fotografias, notas de campo, vídeos, de modo a compreendermos melhor o contexto em que nos encontrávamos inseridas. Estes registos também foram realizados ao longo de toda a nossa prática, como forma de adequarmos melhor as nossas intervenções futuras. Como refere Jablon et al. (2009) observar também ajuda na construção de relacionamentos, transparecendo a individualidade e especificidade de cada criança, o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e a forma preferida de expressão de cada criança.

No decorrer as observações fomos sempre interagindo com as crianças durante as refeições, no momento do tapete, nas suas brincadeiras e ficámos a conhecer as suas rotinas. Também foi possível irmos conhecendo as crianças, os seus interesses, as suas dificuldades, medos, a organização da sala de atividades e a organização grupo, algumas regras de atividades na sala (Reflexão individual das observações de 19, 20, 25, 26 e 27 de fevereiro de 2019, Anexo 4).

Todos estes registos complementavam o material de documentação pedagógica das crianças, espelhando as suas aprendizagens e descobertas. Segundo Silva (2019) “A documentação pedagógica está sempre inerente ao processo de observação, planificação e avaliação” (p.20), pois esta sendo considerada um dos instrumentos de recolha de dados, serve também como alicerce para o planeamento e posterior avaliação.

Quanto à planificação, neste contexto, optámos em conjunto com a educadora planear somente as experiências educativas orientadas, especificando as intencionalidades, aprendizagens, avaliação, descrição do momento e estratégias correspondentes. Contudo, nas planificações encontrava-se sempre uma tabela correspondente à rotina diária das crianças, com todos os diferentes momentos. Sendo que nos encontrávamos num grupo de crianças com idades entre os cinco e os seis anos, estas já demonstravam ser bastante autónomas nos diferentes momentos de rotinas, como por exemplo, as idas à casa de banho, as refeições e preparação das mesmas e o momento do acolhimento.

Através dos interesses que as crianças demonstravam, das suas necessidades, da planificação da educadora ou até de alguma proposta que não tivesse sido terminada na semana anterior, eram realizadas as planificações semanais da sala Pré 2. Esta planificação era sempre flexível, estando sujeita a alterações durante o decorrer da prática, pois a reorganização e adaptação das estratégias poderá ampliar o desenvolvimento e as aprendizagens, potenciando assim as interações das crianças e a implicação das mesmas na sua aprendizagem tornando-as conscientes dos seus progressos (Dias, 2018).

Deste modo, o planeamento das propostas educativas era realizado antecipadamente, em conjunto com a educadora, pois estaria sempre sujeito a alterações de forma a adequar melhor a nossa prática educativa e o que as crianças necessitavam de desenvolver. O facto de termos oportunidade de fazer o planeamento com a educadora foi muito importante, levando-nos a ser mais críticas e exigentes connosco, mas também pelo facto de a educadora conhecer melhor as crianças e as suas necessidades. Foi então possível, no decorrer do semestre, perceber a nossa evolução, tanto na definição das intencionalidades, como na importância de especificar e delinear estratégias. Tal como referem as OCEPE (2016) planear implica uma reflexão das intenções educativas e as estratégias de as adequar ao grupo, antecipando situações e experiências de aprendizagem e a organização dos recursos necessários à sua concretização.

Quanto à quarta-feira, comecei por perguntar às crianças qual é que tinha sido a reação dos pais ao receberem o presente e o que é que tinham dito. Como estratégias para este momento, fui perguntando criança a criança, à medida que colocavam o dedo no ar, mas também fui perguntando àquelas que não o fizeram, de modo a incentivar a sua participação. Nestes momentos em grande grupo, é importante definir algumas estratégias para mantê-los concentrados, para que não falem todos ao mesmo tempo, mas também para que as crianças que são mais passivas falem e expressem a sua opinião (Reflexão semanal individual de 18 a 20 de março de 2019, Anexo 6).

Sendo a planificação um documento de auxílio e flexível, predisposto também a alterações no próprio momento, termos a capacidade de reconhecer diversas oportunidades de aprendizagem que não estavam previstas, de forma a tirar partido delas, foi bastante enriquecedor para melhorarmos a nossa prática. Assim sendo, o educador deve manter uma escuta ativa das crianças, tentando compreender o que estas

lhes estão a transmitir e necessitam naquele momento, acolhendo também sugestões que estas lhes dão.

Como forma de orientar a avaliação e reflexão da nossa ação, foi necessário ao longo de cada semana questionarmos e refletirmos sobre as experiências e aprendizagens das crianças, se o que planeámos correspondeu ao que foi pretendido, se pode ser melhorado e de que forma. A avaliação implementada neste contexto era do grupo e não de cada criança em particular, dando relevância à promoção da aprendizagem e não à atribuição de classificações. Tal como é referido nas OCEPE (2016)

considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos (p.16).

Deste modo, para avaliarmos foi bastante necessário o auxílio das reflexões que fazíamos semanalmente, tal como os registos de desempenho, acerca do que observávamos das crianças, sendo que a avaliação complementa diferentes processos que se interligam num ciclo contínuo, de análise e reflexão, que envolve observação, registo, reflexão e ação. Assim sendo, para que se crie um ambiente estimulador e promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, o educador deve planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que observa, regista e documenta acerca do grupo e de cada criança (OCEPE, 2016).

3. A BRINCAR TAMBÉM SE APRENDE

A necessidade de brincar é algo que está presente em todas as crianças, pois é através da brincadeira que se desenvolvem e aprendem. Tal como refere Olivier (1976, p.24), citado por Silva (2017, p.18), “por norma, onde estiver uma criança está a brincadeira, já que, para ela “brincar é uma necessidade, precisa tanto disso como o ar que respira””.

No decorrer desta prática (tal como nas outras) tive a oportunidade de observar as diferentes brincadeiras das crianças, em diversos espaços e com variados materiais. A faixa etária das crianças que pertenciam à Pré 2 era dos cinco aos seis anos, pelo que pude observar que havia sempre uma grande afluência das crianças para os jogos faz-

de-conta, na área da casinha, bem como para os jogos na área da pista, que se encontravam ambas na área da independência.

Tal como foi referido acima, a sala Pré 2 encontrava-se dividida em duas salas distintas, a sala da concentração, que correspondia a todo o espaço dentro da sala e onde as crianças tinham o maior acompanhamento, tanto da educadora, como da assistente operacional. Já a sala da independência, que correspondia a um espaço fora da sala, onde se encontravam diversas áreas, não havia a presença tão recorrente da educadora e da auxiliar, o que promovia nas crianças o desenvolvimento de um maior sentido de responsabilidade e autonomia, na utilização do espaço e dos materiais e na interação com as outras crianças.

De forma a manter a organização e a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças, o chefe do dia ficava responsável por distribuir cada criança da sala na respetiva área onde queria brincar. Para isso, era necessário ter em conta diversas “regras”, como o número máximo de crianças em cada área, tentar dar oportunidade a todas as crianças de brincarem em todas as áreas, e não somente numas. O chefe tinha portanto, ao distribuir as crianças, de analisar todos estes fatores, com a ajuda de um adulto sempre que era necessário.

Todos estes espaços, do qual faziam parte diversas áreas e materiais, estavam organizados de forma a criar um ambiente harmonioso para as crianças, tendo em conta as necessidades de cada uma e os seus interesses. O educador deve promover o envolvimento da criança criando um ambiente educativo, predispondo a utilização de diversos materiais que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como dar-lhe a oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar (OCEPE, 2016). Deste modo, é importante que o educador planeie estratégias que promovam o brincar, pois este é crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, sendo que é através da brincadeira que estas crescem, descobrem o mundo e se descobrem a si mesmas (Silva & Sarmiento, 2017).

Ferland (2006), citado por Silva e Sarmiento (2017, p.41), defende que o brincar

é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; (...) uma forma de expressar

os seus sentimentos (...), a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos.

Sendo que é a brincar que as crianças fazem a maior parte das aprendizagens e descobertas, nas suas rotinas havia vários momentos dedicados à brincadeira livre, tanto da parte da manhã, como da parte da tarde, como se pode observar no Anexo 7.

Solé (1980), citado por Silva e Sarmiento (2017, p.41), refere que “o brincar é uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais”. Desta forma, no decorrer do semestre foi possível observar as relações interpessoais que se criavam e estabeleciam entre as crianças nos diversos espaços existentes na instituição, como a sala da concentração e a sala da independência, no parque ou até mesmo no quintal.

Dentro da sala existiam diversos espaços destinados à brincadeira livre, como a área da manta, que servia de apoio para alguns jogos disponíveis neste espaço, área das mesas que eram também utilizadas para montar puzzles, montar legos pequenos.

Quanto à sala da independência, enquanto brincavam neste espaço, as crianças tinham a oportunidade de se relacionarem com elas próprias, sendo que brincavam sozinhas, ou com as outras crianças, com os diversos materiais disponíveis e com o próprio espaço em si. Segundo Brougère (1995, p.63-66), citado por Silva (2017, p.19-20),

Enquanto objeto, é através do brinquedo que a criança constrói as suas relações com o objeto – de posse, de utilização, de abandono, de perda – que constituem as interações que ela realizará com outros objetos futuramente no seu dia-a-dia. Como símbolo, o brinquedo transmite às crianças uma imagem de sociedade ou de papéis sociais realistas ou futuristas, propondo um olhar sobre o mundo de hoje e da forma como se prospectiva o de amanhã.

Sendo a área da casinha a mais escolhida pelas crianças, a maior parte das brincadeiras que tive a oportunidade de observar baseavam-se no “faz-de-conta”, onde estas assumiam diferentes papéis e expressavam aquilo que sentiam e pensavam. Tinham também à sua disposição diversos materiais como roupas, uma cama, alguns móveis que representavam uma cozinha. Este era um espaço com muito significado para as crianças,

onde entravam no mundo da fantasia, faziam muitas aprendizagens e se relacionavam umas com as outras. Como referem as OCEPE (2016)

Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p.52).

É muito importante que as crianças não estejam confinadas apenas a um único espaço, mas que levem a brincadeira para diversos espaços. No contexto em que estava inserida, as crianças tinham a oportunidade de ir brincar para o parque, onde existiam escorregas, podiam correr livremente, ou para o quintal, onde existia uma caixa com areia, bicicletas, bolas, cordas, que as crianças podiam utilizar.

Na quarta-feira de manhã, a Educadora propôs às crianças irem brincar com as caixas que estas elaboraram no quintal. Foi uma experiência muito interessante, perceber a utilidade que cada criança dava a cada caixa, a maneira como brincavam, o que faziam, o jogo dramático ali envolvente. O facto do local escolhido ter sido o quintal, também foi importante, pois não é um espaço que costumam usar com frequência para experienciar atividades, sendo um espaço com bastantes potencialidades em todos os níveis, como a dimensão do espaço, ser ao ar livre, ter diferentes cores, diferentes materiais. Penso que só por terem “saído” um pouco da rotina de atividades em sala, já fez muita diferença na motivação e alegria em como brincavam e exploravam. (Reflexão semanal individual de 13 a 15 de maio de 2019, Anexo 8).

O “sair da sala” era muito importante tanto para as crianças como para os adultos, sendo que, Vilhena e Silva (2002, p.18), citados em Silva e Sarmiento (2017, p.47), afirmam que

a mudança de espaço físico é muito importante para as crianças. (...) a permanência na sala onde desenvolvem as atividades curriculares leva a que quer as crianças quer os adultos sejam, com muito mais facilidade, levadas a repetir tudo o que foi feito durante o dia, logo, a mudança de espaço e materiais “permite aos profissionais e às crianças estarem mais aptos a recriar uma outra dinâmica”.

Considero então que brincar no espaço exterior é muito significativo para as aprendizagens das crianças, pois este “possui características específicas que dificilmente

podem ser recriadas no interior” (Bento & Portugal, 2016, p.90). Aqui as crianças encontram particularidades que não podem encontrar dentro de uma sala, como por exemplo as brincadeiras que aqui acontecem. Thomas e Harding (2011), citados por Bento e Portugal (2016, p.91), referem ainda que “brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas”.

4. APRENDIZAGENS E DIFICULDADES SENTIDAS

No decorrer de todo o semestre fui sentido algumas dificuldades, mas também aprendendo com essas dificuldades ao geri-las. A faixa etária das crianças exigia de mim coisas bastante diferentes do que exigia a faixa etária do contexto anterior. Devido ao facto de termos tido poucos dias de observação no início, senti que ainda não estava suficientemente envolvida neste contexto e ainda não conhecia suficientemente as crianças para iniciar a minha prática educativa.

Tratando-se este de um processo que demora o seu tempo, os nossos dias dedicados somente à observação/integração foram poucos, sendo que um dos meus receios se trata de não estar suficientemente envolvida para iniciar as minhas atuações. Apesar de sentir que já pertencia à sala, antes de iniciar as minhas intervenções, é necessário conhecermos bem as crianças e todo o contexto envolvente e eu senti que este processo ainda não estava completo (Reflexão semanal individual de 4 a 6 de março de 2019, Anexo 9).

Como refere Jablon et al. (2009) “Observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança. À medida que as crianças desenvolvem confiança em seus professores, é mais provável que encarem novos desafios, que tentem e que façam perguntas quando se sentirem mais confusas” (p.23).

Durante o decorrer do semestre, fui desenvolvendo com as crianças um projeto sobre os vulcões, o que exigiu de mim uma preparação prévia e um conhecimento sobre o tema, para que me sentisse “à vontade” em falar acerca do assunto. Este foi um projeto bastante interessante, onde não só as crianças, mas também eu, aprendemos imensas coisas sobre os vulcões. Foi também aqui que fiz bastantes aprendizagens, mas também

senti bastantes dificuldades, pois foi a primeira vez que me guiava pela metodologia de trabalho por projeto.

Segundo Isabel Lopes da Silva (1998, p.99), citada por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, e Tavares (2015, p.99),

Visando o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação.

Tal como já referi, a construção de intencionalidades educativas foi um grande desafio para mim durante todo o tempo de duração desta PP. A ajuda da educadora foi essencial para me fazer compreender o que era realmente uma intencionalidade e qual o foco da mesma.

É também importante referir sobre as dificuldades que senti na formulação das intencionalidades para as propostas educativas. Sendo que ao tentarmos formular uma intencionalidade, pensamos mais nas estratégias e no “como vamos fazer”, do que propriamente na nossa “intenção” enquanto Educador (Reflexão semanal individual de 11 a 13 de março de 2019, Anexo 5).

Importa ainda referir que “A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (OCEPE, 2016, p.5).

Porém, com a prática fui conseguido melhorar neste sentido, mas também no delinear e explicitar estratégias para cada momento, não só nas propostas educativas, como também nos momentos de transição. Pensar em estratégias é fulcral para conseguirmos manter o nosso foco e não perder a atenção da criança. Para o momento de transição após o recreio no fim do almoço, foi necessário adotar algumas estratégias para que as crianças, ao entrarem na sala, compreendessem que estão num espaço diferente, um espaço que “pedia” mais calma. Posto isto, a leitura de histórias, principalmente do interesse das crianças, resultou muito bem, não só para as manter calmas, como também para cativar a sua atenção.

Também na segunda-feira voltei a ler a história “Um Papá à Medida”, para lembrar do assunto que a história trata, mas também como uma estratégia para acalmar o grupo. (...) Quanto à leitura da história como uma estratégia para acalmar o grupo, esta resulta muito bem em momentos de agitação, sendo que se trata de uma coisa que eles gostam (Reflexão semanal individual de 18 a 20 de março de 2019, Anexo 6).

Uma outra dificuldade que senti foi em que todas as crianças, nos momentos de reunião de grupo no tapete, tivessem a mesma oportunidade de falar. Algumas das crianças quase não falavam, por serem mais tímidas ou não se sentirem à vontade para isso, o que levava a que recorrentemente fossem as mesmas crianças a falar. Desta forma, senti necessidade de criar aqui algumas estratégias, também com a ajuda do *feedback* da educadora, para que as crianças que menos falavam participassem mais vezes. Não haver um grande intervalo de tempo entre a questão levantada e a criança responder, fazer a pergunta de maneira diferente ou mais simples, não fazer questões fechadas, perguntar se quer pedir ajuda a algum amigo, são algumas das estratégias que foram adotadas, de modo a que participassem mais e se fomentasse, assim, a construção de um pensamento e de um diálogo.

Quanto à primeira atividade enunciada, tive alguma dificuldade em que algumas crianças falassem, principalmente as mais tímidas. Para além de ter feito algumas perguntas, orientando a conversa, como fiz com as restantes crianças, aqui senti necessidade que teria que colocá-las mais à vontade, para se sentirem mais confortáveis em falar comigo. Também foi necessário dar algum tempo e espaço para responderem e terem algum tempo para organizarem as suas respostas (Reflexão semanal individual de 13 a 15 de maio de 2019, Anexo 8).

Por fim, esta PP permitiu-me realizar diversas aprendizagens e a não desistir apesar das dificuldades que sentimos, mas sim arranjar estratégias de forma a contornar essas mesmas dificuldades. Sem dúvida que a educadora teve um papel fundamental aqui, em ajudar-me a refletir sobre a minha ação educativa, acerca da minha intenção em cada proposta de atividades colocada, no que poderia melhorar e como.

PARTE III – APRENDIZAGENS EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II

1. O CONTEXTO EDUCATIVO

A instituição onde realizei a minha PES pertence à rede pública do Ministério da Educação. Este foi um contexto bastante diferente dos anteriores, pois a sala onde tive a oportunidade vivenciar a minha prática educativa abrangia uma faixa etária dos três aos seis anos. A sala, denominada por sala amarela, era composta por vinte crianças, sendo onze do sexo masculino e oito do sexo feminino. De entre as dezanove crianças, existiam duas referenciadas com Necessidades Educativas sendo que uma delas era apoiada pela Unidade de Autistas, Terapia da Fala e Musicoterapia e ambas pela Terapia Ocupacional. Para além destas, existiam ainda duas crianças também a fazerem Terapia da Fala, acompanhadas por uma/um terapeuta da Fala.

Inicialmente o grupo era constituído por três crianças com dois anos, dez crianças com três anos, duas crianças com quatro anos, três crianças com cinco anos e uma criança com seis anos, sendo que a maior parte delas se encontrava ainda em processo de adaptação ao JI (Jardim de Infância). É ainda importante referir que uma das crianças anulou a matrícula na instituição, onde de seguida, entrou uma nova criança com dois anos. A maior parte das crianças demonstrava um grande interesse nos jogos de faz-de-conta, em brincar na área da casinha, em atividades de expressão plástica, nomeadamente no desenho livre com lápis e com tintas. Era também visível o interesse das crianças em ir brincar para o espaço exterior e explorando os elementos naturais como a terra, as folhas, etc.

Existia ainda uma rotina diária flexível, relativa ao tempo educativo, de modo a transmitir à criança segurança e orientação em todo o espaço da sala de atividades e durante o tempo que se encontra na instituição (Anexo 10). Semanalmente, à quinta-feira, as crianças tinham expressão motora, num ginásio exterior à escola. Tendo a instituição uma biblioteca comum a todas as salas, à quarta-feira era dinamizada a hora do conto com o apoio da professora bibliotecária. Estas sessões funcionavam em coadjuvação com o educador de infância. Já mensalmente, o grupo de crianças

deslocava-se à Biblioteca Municipal onde assistiam também à hora do conto dinamizada pela respetiva técnica.

A sala amarela caracterizava-se por possuir materiais adequados à faixa etária das crianças que a frequentavam, dependendo da sua utilização e necessidades das mesmas. De acordo com Post e Homann (2007) o educador deve “criar nas salas de jardim-de-infância ambientes que promovam uma aprendizagem activa, e que para tal devem incluir objectos e materiais que estimulem as capacidades de exploração e observação das crianças” (p.161).

Esta sala estava dividida em várias áreas, nomeadamente a área do jogo simbólico, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área dos jogos/construções, a área da escrita, a área da comunicação e por fim a área do computador. Importa referir que, para cada um dos espaços referidos, existiam materiais inteiramente ligados ao seu contexto. A área do jogo simbólico era constituída pela casinha das bonecas, do castelo e da quinta, onde as crianças maioritariamente brincavam ao faz-de-conta e desenvolviam a capacidade de representar, expandindo a fantasia e a sua criatividade.

Na área da expressão plástica, existia uma grande diversidade de materiais, que permitia às crianças explorar diversas texturas e técnicas e o desenvolvimento de potencialidades no domínio das artes visuais. Quanto à área da biblioteca, era bastante acessível embora não fosse muito espaçosa e possuía muita luminosidade natural por estar virada para uma janela. Não menos importante, havia uma área destinada à criação de pequenos registos escritos pelas crianças, a “oficina da escrita”, onde existiam cadernos de escrita individuais e caixas referentes a cada uma das letras do abecedário.

Por fim, quanto à área da reunião de grupo, encontravam os vários instrumentos de regulação e organização do grupo, como o calendário, as regras da sala, o quadro de presenças, o quadro do tempo, o calendário dos aniversários e a grelha de comportamentos. Já na área do computador, as crianças tinham oportunidade de contactar com as novas tecnologias e desenvolver algumas aprendizagens. No centro da sala, existiam ainda quatro mesas redondas, que serviam de apoio para atividades livres ou de apoio às propostas educativas.

2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Como já foi referido anteriormente, este foi um contexto bastante diferente dos restantes, no que diz respeito ao grupo de crianças, à instituição e ao seu meio envolvente.

Este é um grupo de crianças bastante heterogéneo, não só relativamente às idades, como também às nacionalidades (...). Trata-se de um contexto completamente diferente de todos os que já tive o privilégio de presenciar, o que torna tudo ainda mais desafiante. (Reflexão individual das observações de 17, 18, 23, 24 e 25 de setembro de 2019, Anexo 11).

Diferenciar na EPE, implica demarcar a importância de uma educação para todos, tendo em conta que cada criança tem as suas especificidades, que necessitam de uma atenção particular e de forma individualizada. Implica aceitar cada criança como ela é, pois é a partir da sua individualidade, que se adaptam os desafios propostos às necessidades, características e capacidades de cada uma. Legrand (1971), citado por Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona (2017, p.100), afirma que “O termo ensino diferenciado refere-se ao esforço diversificado de métodos que os/as profissionais de educação fazem com o intuito de responder à diversidade dos/as alunos/as nas suas turmas”.

O espaço e os materiais são também elementos cruciais para que realmente se diferencie, devendo ser adequados ao grupo de crianças, aos seus gostos, brincadeiras preferidas, para que se envolvam no seu processo de aprendizagem. É também através da interação e cooperação entre crianças que se permite que estas aprendam, não só com o educador, como umas com as outras. O planeamento deve ser adaptado e diferenciado ao grupo de crianças e às características de cada um, promovendo assim a todas e a cada uma das crianças contextos estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como um sentido de segurança e autoestima (OCEPE, 2016).

Considero que, acreditarmos que a igualdade deve permanecer nos nossos contextos e que se deve refletir em todas as crianças não implica que exista diferenciação. Devemos sim, acreditar na inclusão, que pressupõe que a nossa prática e a nossa ação enquanto educadores se adequa a cada criança, pois “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e

progressos” (OCEPE, 2016, p.10). O educador tem aqui um importante papel, devendo manter-se atento às diferenças do grupo, gerindo-as, e às capacidades de cada um, procurando desenvolvê-las, sendo que “numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno [criança] sabe” (Cadima, 1997, p.14, citado por Bastos, 2003, p.9).

Como é possível constatar, o Decreto-lei n.º 54/2018 veio afirmar

o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade (p.2918).

Este refere ainda

a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (p.2918).

Neste sentido, a escola é também um elemento crucial, na medida em que deve igualmente permitir que se criem oportunidades iguais, na participação ativa da construção do saber. Mais ainda, a diferenciação não se estende apenas ao contexto da sala de atividades, aos materiais que lá se encontram e às propostas educativas. A escola deve manter um papel ativo, no que diz respeito a diferenciar, sendo que o PE (Projeto Educativo), o PCG (Plano Curricular de Grupo), PAA (Plano Anual de Atividades) e o PPA (Plano Plurianual de Atividades) devem ser elaborados e estruturados de acordo com as necessidades e características das crianças, do seu contexto e do meio envolvente. Segundo as OCEPE (2016),

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos (p.10).

Posto isto, ao longo do semestre procurámos que as nossas propostas educativas se adaptassem a cada criança, às suas necessidades, ao ritmo de cada uma, partindo do que já sabiam. Mais ainda, Henrique (2011) defende que

proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos [crianças] não quer dizer terem todos o mesmo livro, o mesmo horário ou as mesmas atividades, mas ter-se em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem (p.173).

Ao falarmos de pedagogia diferenciada é inevitável falarmos em educação multicultural que deve estar cada vez mais presente nas escolas e jardins-de-infância. Villepontoux, citado por Jungles (2011), considera a diferenciação pedagógica como uma obrigação moral e profissional dos professores, devendo aceitar a diversidade dos alunos. Assim, a pedagogia diferenciada deve ser organizada a partir da heterogeneidade dos alunos, considerando as suas diferenças, tanto no desempenho cognitivo como cultural. Ao grupo de crianças da sala amarela, pertenciam algumas crianças de diferentes nacionalidades, sendo que o projeto “A teia da aranha Carlota”, desenvolvido com as crianças, permitiu algumas descobertas e aprendizagens relativas às diferentes nacionalidades aqui presentes. Uma dessas descobertas foi relativa à palavra aranha nas diferentes línguas, como moldavo, ucraniano, indiano, em que as crianças tiveram a oportunidade de aprender não só como se pronunciava, mas também de ter contacto com a palavra escrita. Também quando alguma criança descendente de outra nacionalidade fazia anos, pedíamos-lhe que mostrasse às restantes crianças como se cantava os parabéns na língua do seu país de origem, o que acaba por se tornar muito enriquecedor.

Em suma, é de ressaltar que

A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas permite que a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1º ciclo com segurança. É atendendo a cada criança e à sua individualidade que poderão ser encontradas as melhores formas de transição e continuidade (OCEPE, 2016, p.101).

3. RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA/COMUNIDADE

A relação entre a escola/família/comunidade foi sofrendo bastantes alterações ao longo dos tempos. A existência de uma boa relação entre a escola e a família nem sempre foi considerada como uma necessidade para um desenvolvimento e aprendizagem harmoniosa das crianças. Sousa e Sarmento (2009-2010) referem que durante anos, a escola cingia-se a um espaço fechado e afastado da comunidade, competindo-lhe apenas a função de ensinar, o que lhe facilitava atuar como uma sociedade dentro da sociedade geral. Se a sociedade detém bastante influência na escola, esta tem de ir acompanhando as mudanças que nela ocorrem, visto que nos encontramos

Numa sociedade multicultural, altamente competitiva, exigente e selectiva que evolui continuamente de forma dinâmica, e na qual se inscreve a acção educativa, construída por influência de contextos vários, cabe à escola a responsabilidade de se multiplicar em estratégias e acções, reinventando-se permanentemente para ajudar os alunos a desenvolver competências essenciais com vista à sua promoção pessoal, social e profissional. Assim, a escola depara-se com a necessidade de romper com a chamada “escola tradicional”, centrada em si mesma, e a premência de uma verdadeira relação de parceria com a família (Sousa & Sarmento, 2009-2010, p.142).

No surgimento da Lei n.º 46/86, referente à LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), já é possível observar a necessidade de uma ligação entre a família, a comunidade e a escola, quando refere que “A educação pré-escolar, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (p.3069). Mais ainda, são um dos seus objetivos enunciados “Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade” (p.3069). Apesar da família e a comunidade ainda não possuírem grande destaque na vida escolar, a Lei n.º 5/97, referente à Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, veio reafirmar esta necessidade onde se encontra descrita, no Artigo 4.º, a participação da família.

Assim sendo, as famílias devem de estar atentas, envolvendo-se positivamente na vida escolar das crianças. Quanto à escola, esta deve integrar os novos desafios e conflitos como fatores de mudança e de progresso, incentivando e promovendo o envolvimento, criando meios de comunicação e colaboração e, estabelecendo estratégias adequadas e significativas para as famílias, chamando-as à escola, de forma a desenvolver relações

positivas entre estas (Sousa & Sarmiento, 2009-2010). É a família que melhor conhece as capacidades e características de cada criança, podendo apoiar e prestar aos educadores informações essenciais para o desenvolvimento de projetos e de estratégias mais adequadas.

De todas as PES que tive a oportunidade de realizar, considero que esta foi aquela em que me senti mais próxima das famílias das crianças, mas também da própria escola, dos docentes e não docentes que nela trabalhavam. Esta ligação de proximidade é crucial para a implementação de boas práticas, permitindo-nos conhecer melhor cada criança e o seu meio, mas também criar laços mais fortes com cada uma e com as próprias famílias. É importante manter bem ciente que, como defende Andrea Ramal, citada por Albertino (2019, p.38), a “Família e escola precisam de atuar em conjunto num só objetivo: formar uma pessoa completa, desenvolvendo todas as suas capacidades”.

Para a comemoração do Dia Mundial da Alimentação, (...) foi notório o envolvimento de vários intervenientes para este dia. As famílias envolveram-se, pois as crianças ao transmitirem a informação do que se iria fazer na quarta-feira e do que era necessário levar, uma peça de fruta, já ficaram responsáveis de uma ação. A comunidade acabou também por estar aqui envolvida, sendo que se dirigiu à escola uma professora de dança, para proporcionar às crianças experiências relacionadas com o *hip-hop*. Por fim, é de salientar também as relações entre os profissionais da instituição, de modo a organizar este dia para e com as crianças, para que todas pudessem participar e ter as mesmas experiências (Reflexão semanal individual de 14 e 15 de outubro de 2019, Anexo 12).

Deste modo, escola deve levar as crianças a conhecer a comunidade, mas também deve trazer a comunidade até à escola, delineando estratégias para que esta ligação seja mútua, ou seja, a escola deve dar e receber da comunidade, como a comunidade deve dar e receber da escola.

A relação de proximidade que criámos com as famílias, nomeadamente as de outras nacionalidades, permitiu-nos aproximar mais da sua cultura, dos seus hábitos, da rotina daquelas crianças fora do meio escolar, levando-nos a estar também mais próximas das crianças, a entendê-las melhor e motivá-las com outras estratégias, para que se envolvessem mais na sua aprendizagem. Diogo (1998) afirma que

a família surge como o primeiro e o principal *habitat* socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas sociais. Esta «*herança cultural*» (Perrenoud, 1982), sendo influenciada pelas condições sociais do meio de origem e pelas ferramentas linguísticas utilizadas, traduz-se numa grande variedade de práticas educativas e de esquemas culturais (p.41).

Assim sendo, “O desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que cresce e se desenvolve – a família e a escola” (Diogo, 1998, p.51).

Um aspeto que também considero relevante refletir foi o envolvimento de alguns pais/famílias no desenvolvimento do projeto que se encontra a decorrer sobre as aranhas. Havendo uma grande diversidade cultural na sala, de modo criar novos contextos de aprendizagens e a nos aproximarmos e valorizarmos mais as outras culturas, foi proposto a alguns pais escreverem a palavra aranha nas diferentes línguas presentes no grupo de crianças como moldavo, ucraniano e indiano. Estas aprendizagens foram muito significativas, tanto para nós adultos, como para as restantes crianças (Reflexão semanal individual de 11 a 13 de novembro de 2019, Anexo 13).

No PE implementado na instituição, intitulado “Amigos do Mundo”, alguns dos objetivos gerais baseavam-se na criação de laços de maior proximidade entre as famílias e a escola, no conhecimento e valorização da sua cidade e na estimulação de um melhor conhecimento e interação dos pais entre si. Deste modo, no PAA estavam previstas algumas atividades que correspondiam a visitas à comunidade, nomeadamente à Biblioteca Municipal, a fábricas, ao mercado, a serviços públicos, a uma praia e ao pinhal. Mas também, ao longo do semestre foram decorrendo algumas atividades propostas, como as “Bandeiras do Mundo”, em que as crianças tiveram a oportunidade de pintar as bandeiras e conhecer melhor os países dos seus amigos de escola.

Por fim, no último dia fomos visitar a Biblioteca Municipal, que nos apresentou com a história da “Avó Genoveva”. (...) Foi muito divertido e as crianças envolveram-se neste momento. É de salientar também que as crianças foram conhecer um espaço que pertence à sua comunidade (Reflexão semanal individual de 28 a 30 de outubro de 2019, Anexo 14).

Desta forma,

Enquanto cidadã europeia, a criança deverá ter oportunidade de desenvolver um sentimento de pertença, que não pressupõe uma identidade uniforme, mas decorre de uma história heterogénea, com influências diferentes resultando numa comunidade plural em termos de vivências, culturas, valores, etc (OCEPE, 2016, p.88).

Em suma, o contacto com o meio envolvente, as diferentes culturas de cada país presentes na comunidade escolar e as diversas aprendizagens que realizaram através do conhecimento dessas mesmas culturas, permite à criança compreender que todos temos uma história, construída através das nossas vivências, valores, crenças, aprendizagens e cultura.

4. ARTICULAÇÃO ENTRE A EPE E O 1.º CEB

Na instituição onde realizei esta PP, foram implementadas propostas de atividade experimental denominadas “Laboratórios de Ciências”, entre o Pré-escolar e o 1.º CEB, que iniciaram em outubro. Estas atividades baseavam-se em experiências, escolhidas pelas docentes, onde inicialmente, cada grupo de crianças e cada turma trocavam de sala para realizar a experiência com a professora ou educadora. Poderemos considerar que

um melhor conhecimento e familiaridade com a escola do 1.º ciclo implicam uma ação mais continuada e um trabalho conjunto entre educadores/as e professores/ as e entre as crianças dos dois níveis de educação: apresentação de projetos, troca de trabalhos, visitas em conjunto, etc., que incluirá não só as crianças que vão transitar, mas todas as crianças do grupo (OCEPE, 2016, p.102).

No meu caso, tive a oportunidade de, na primeira atividade, deslocar-me com o grupo de crianças da sala amarela e a respetiva assistente operacional, para uma sala do 1.º CEB, que pertencia a uma turma de 2.º ano. Esta atividade foi dinamizada pela professora da sala, em que a finalidade foi promover às crianças experiências com ímanes, de modo a preverem e observarem o que atraí e não atraí. Ao mesmo tempo que decorria esta atividade, as crianças do 2.º ano deslocaram-se para a sala amarela, onde a respetiva educadora dinamizou também uma atividade experimental diferente.

Para além deste tipo de atividades ser muito interessante e enriquecedor para as crianças, esta articulação com o pré-escolar e o 1.º ciclo são essenciais, onde o conceito de diferenciação faz todo o sentido, sendo estas potencializadoras de ótimas

aprendizagens em conjunto e onde as crianças começam a familiarizar-se com o 1.º ciclo (Reflexão semanal individual de 21 a 23 de outubro de 2019, Anexo 15).

É de salientar que os estabelecimentos

têm um importante papel na transição e na continuidade educativa [sendo que] o trabalho em equipa, quer entre educadores/as, quer entre educadores/as e professores/as, pode ser facilitado se houver condições organizacionais que o favoreçam, (...) [podendo ainda] ser incentivado e previsto a nível do estabelecimento educativo (OCEPE, 2016, p.102).

Desta forma, estas experiências permitiram-me observar algumas aprendizagens das crianças, como o saber estar em grupo, o saber ouvir e aceitar diferentes opiniões e contribuiu também para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Apesar de as crianças serem o foco, considero que estas atividades também contribuíram para diversas aprendizagens em mim e nos docentes. Tanto os educadores, como os professores tiveram de arranjar estratégias para a forma como iam comunicar com as crianças, apresentar cada uma das atividades e como iriam organizar a sala e o grupo de crianças, tendo em conta a grande discrepância de idades.

Já na terça-feira, visto ser a minha semana de intervenção, foi-me proposto dinamizar uma atividade de ciências com uma turma do 2.º ano, na Sala 5, enquanto as crianças desta mesma sala se dirigiram para a sala do 2.º ano. (...) A maior dificuldade que senti não se centrou na comunicação com as crianças, mas sim com a gestão/organização dos grupos (...). Apesar de não ser a minha área de formação, este momento enriqueceu a minha experiência enquanto mestrande e futura profissional de educação (Reflexão semanal individual de 11 a 13 de novembro de 2019, Anexo 13).

5. TRABALHO DE PROJETO “A TEIA DA ARANHA CARLOTA”

5.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho por projeto baseia-se numa abordagem pedagógica, na qual compete ao educador a criação de contextos de resposta a questões e curiosidades que partem dos interesses manifestados pelas crianças. Trata-se por isso de

uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e

intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140, citado por Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012, p.10).

Desta forma, através de uma abordagem interdisciplinar, pretende-se promover a autonomia, a iniciativa e a cooperação em grupo. As crianças são as protagonistas das suas aprendizagens, devendo o educador encará-las como “indivíduos competentes, construtivos e interativos, orientados para o protagonismo, que requerem e necessitam de ter ao pé de si um adulto que se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir” (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p.8). É importante referir que qualquer contexto educativo pode implementar esta abordagem e, no que respeita aos projetos, estes podem ser desenvolvidos apenas por uma criança, em pequenos grupos ou com o todo o grupo, cujo fator está dependente dos interesses das mesmas.

Segundo Leandro (2013), a principal característica do projeto, é que este implica uma pesquisa centrada na procura de respostas a questões acerca do tema colocado, pelas crianças ou pelo educador, cujo objetivo “é aprender mais sobre o assunto em vez de buscar respostas certas para as perguntas feitas pelo educador” (p.74). Através da elaboração dos projetos, as crianças podem colocar questões, resolver problemas e encontrar um sentido para o que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos et al., 2012).

O desenvolvimento do projeto passou por diversas fases, desde a definição do problema à divulgação e avaliação, designadas por Vasconcelos et al. (2012). Na primeira fase é necessário definir-se o problema, formular-se a questão ou questões de investigação e o assunto a estudar, que pode surgir das crianças ou do educador. Aqui

Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto. Segundo Helms parte-se de um “conhecimento base” (2010:6) sobre o assunto: “o que sabemos”. Pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (Vasconcelos et al., 2012, p.14).

Sendo as conversas em grande e pequeno grupo elementares para que se crie um ambiente de diálogo e discussão, o educador tem um papel crucial, de forma a garantir que todas as crianças tenham oportunidade de participar.

Na Fase II, referente à planificação e desenvolvimento do trabalho, é dada continuidade à elaboração de teias, esclarece-se o que se vai fazer, como se vai fazer, por onde se começa, que recursos se podem utilizar, distribuindo tarefas por todos os intervenientes do projeto. O educador deve observar a organização do grupo, aconselhando, orientando, gerando ideias e registando (Vasconcelos et al., 2012).

Quanto à Fase III, da execução, as crianças dão início à pesquisa, através de experiências, procurando responder à problemática que surgiu. Desta forma, organizam, selecionam e registam a informação; produzem gráficos e sínteses da informação recolhida e aprofundam a informação recolhida, discutindo, representando e comparando com as ideias iniciais (Vasconcelos et al., 2012).

Por último, na Fase IV, decorre a divulgação e avaliação do projeto, onde são apresentadas as descobertas e aprendizagens das crianças, a toda a comunidade. Esta é intitulada pela autora como a “fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente” (Vasconcelos et al., 2012, p.17). Nesta fase, é documentada toda a informação recolhida e tratada, que reflete

todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Documentar permite-nos rever todo o percurso realizado e fazer uma reflexão acerca do que pode ou não ser melhorado, trazendo “consigo também o conceito de avaliação e de autoavaliação” (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p.151).

5.2. O PROJETO “A TEIA DA ARANHA CARLOTA”

5.2.1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

Este projeto foi desenvolvido com 19 crianças da sala amarela, onde estávamos a realizar a PP, em coadjuvação com o meu par pedagógico e com a participação da educadora cooperante e da assistente operacional da respetiva sala.

Uma das propostas de atividade do dia 29 de outubro de 2019 foi o conto da história “Carlota Barbosa a bruxa medrosa”, de Layn Marlow (2010), onde ao longo da história vão aparecendo algumas ilustrações de aranhas. À medida que a minha parceira ia

contando a história e falando acerca das ilustrações, uma das crianças levantou a questão “quem são as aranhas?”.

Nessa mesma semana, num momento de reunião de grupo, no tapete, uma das crianças encontrou uma aranha e matou-a. Este acontecimento chamou logo a atenção das crianças, tentando perceberem o que se tinha passado. Após um diálogo com as crianças, onde tentámos que compreendessem que não se devia matar aranhas porque são animais muito importantes, surgiram logo algumas questões como “porque é que não se podem matar?”. De seguida, ainda em grande grupo, começámos por perguntar o que é que achavam que eram as aranhas e se gostariam de descobrir novas coisas relativas às aranhas. Este assunto despoletou logo a atenção e a curiosidade das crianças, em quererem saber mais sobre as aranhas, porque é que não lhes podíamos fazer mal, mas também o facto de termos tentado perceber e ouvir o que é que as crianças sabiam acerca das aranhas, levou ao primeiro passo para o desenrolar do projeto.

5.2.2. FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Para darmos início a esta fase, reunimo-nos em grande grupo, no dia 30 de outubro de 2019, na área do tapete, de forma a tentarmos perceber o que é que estas sabiam acerca das aranhas. Para isto, fizemos um pequeno registo com as ideias de algumas crianças. No dia 6 de novembro, novamente numa reunião em grande grupo, optámos por fazer um registo mais completo e organizado com as ideias iniciais das crianças, sugerindo a elaboração de teias de ideias (ver figura 1).



Figura 1 - Construção das teias de ideias

O desenvolvimento de todo o projeto sustentou-se em três questões chave “O que sabemos acerca das aranhas?”, “O que queremos saber acerca das aranhas?” e “Como vamos descobrir?”, onde fomos registando as questões e afirmações das crianças (ver figura 1). No centro das teias colocámos as perguntas que nos foram guiando ao longo

do projeto, onde fizemos ligação com as afirmações ditas pelas crianças. Inicialmente, à questão relativa ao que sabiam sobre as aranhas, algumas das crianças afirmaram que “É um bicho” (C. 5 anos), “Elas mordem” (M. 3 anos), “As aranhas dormem coladas” (M. 3 anos), “Elas vão às casas e sobem a parede” (S. 3 anos), “Elas andam e saltam” (A. 3 anos), “Fazem teias” (V. 5 anos), “Fazem trabalhos em casa (as teias)” (K. 4 anos) e “As aranhas comem folhas” (M. 3 anos).

Posteriormente, surgiram então algumas curiosidades em relação ao que gostariam de saber como “Como é que as aranhas fazem as teias?” (C. 5 anos), “Onde é que vivem?” (M. 3 anos), “O que comem?” (A. 3 anos), “Comem com os dentes?” (V. 5 anos), “Como é o corpo delas?” (A. 4 anos), “Como é que as aranhas fazem as teias?” (M. 3 anos) e “O que fazem com as teias?” (K. 4 anos). Por fim, as crianças deram algumas sugestões de como íamos investigar, como “Na biblioteca” (V. 5 anos), “Perguntar à mamã e ao papá” (S. 3 anos), “Livros sobre aranhas” (V. 5 anos), “Nos vídeos ou internet” (C. 5 anos) e “Em revistas” (D. 5 anos).

Após o registo das afirmações das crianças, estas foram ilustrando as teias livremente, em pequenos grupos (ver figura 2).

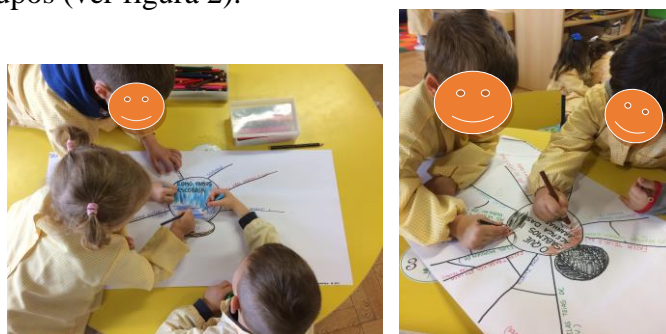


Figura 2 - Construção das teias de ideias

Por fim, optámos por expor as teias de ideias acerca das aranhas na parte exterior da sala, para que as crianças pudessem observar e recordar o que estavam a desenvolver, mas também para que toda a comunidade escolar e famílias soubessem do projeto que as crianças da sala amarela estavam a iniciar (ver figura 3).



Figura 3 - Exposição das teias de ideias sobre as aranhas

O título do projeto só surgiu mais tarde, após as crianças terem concretizado as suas descobertas, sendo que “O que os *amigos do mundo* sabem sobre as aranhas...” terá ficado como título provisório. Este título estava interligado com o PE, “Amigos do Mundo”, que se encontrava decorrer na instituição.

5.2.3. FASE II: PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Em grande grupo, em conversa com as crianças, fomos decidindo algumas das coisas que estas gostariam de fazer ao longo da elaboração do projeto, como por exemplo, construir uma aranha gigante, ir procurar aranhas. Algumas das atividades propostas foram realizadas em grandes grupos, em pequenos grupos e com o grupo todo, sendo que todas as semanas houve pelo menos uma proposta de atividade relativa ao projeto, de forma a encontrarmos respostas para as questões iniciais.


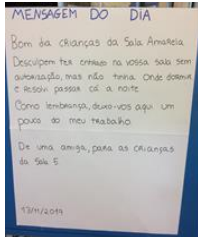
Num momento de reunião de grupo, enquanto falámos acerca do projeto, a criança M. (2 anos) disse: - “mabyk”, fazendo o “típico” gesto do homem-aranha. De seguida, perguntámos o que tinha dito e ele repete novamente a palavra e o gesto. Porém, outra criança, que se encontrava ao lado desta, o V. (5 anos) afirmou: - “mabyk” quer dizer aranha. Sendo as duas crianças de descendência ucraniana, chegou-se à conclusão com a ajuda das mesmas que “mabyk” significa aranha na língua ucraniana. Visto que há várias crianças descendentes de diferentes nacionalidades, pedimos aos encarregados de educação de três nacionalidades diferentes, nomeadamente, indiano, ucraniano e moldavo, que escrevessem a palavra numa folha e pronunciassem, para que pudéssemos saber como dizer. Posteriormente, partilhámos em conjunto com as crianças as diferentes formas de escrever e dizer a palavra aranha, nas diferentes línguas.





Na figura 3, encontra-se a palavra aranha escrita nas diferentes línguas presentes no grupo de crianças, tendo sido a ajuda das famílias essencial para conhecermos e darmos a conhecer um pouco destas culturas. Esta partilha, pela sua significância, foi integrada na documentação pedagógica que foi sendo criada ao longo da PP, por se encontrar também diretamente relacionada com os propósitos do Projeto de Sala, “Amigos do Mundo”, que se relaciona com o PE.

5.2.4. FASE III: EXECUÇÃO

A terceira fase teve início no dia 6 de novembro de 2019 e terminou no dia 18 de dezembro de 2019. Apresenta-se de seguida uma tabela com todas as propostas educativas desenvolvidas em torno do projeto, por ordem cronológica e com as respetivas aprendizagens a promover.

Tabela 1 - Propostas educativas do projeto "A teia da aranha Carlota".

Propostas Educativas	Data da realização	Aprendizagens a promover
<p>1. Jogo “A teia embaraçada”</p> 	6 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da motricidade fina (Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física); - Desenvolvimento da orientação/visualização espacial (Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática).
<p>2. Registo gráfico (desenho) sobre as aranhas (ver figura 4)</p>	12 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da criatividade e expressividade (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística e Subdomínio das Artes Visuais); - Desenvolvimento da construção conjunta do pensamento (Área de Formação Pessoal e Social - Consciência de si como aprendiz); - Apropriação e compreensão de algumas características físicas da aranha (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências).
<p>3. Mensagem do dia da aranha</p> 	13 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulação da curiosidade e de questionamento (Área de Formação Pessoal e Social - Consciência de si como aprendiz); - Desenvolvimento da linguagem oral através do diálogo (Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).
<p>4. Investigação em livros, enciclopédias, internet (ver figura 5)</p>	19 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e identificação de algumas características relativas à aranha (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências); - Desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que observavam (Área de Formação Pessoal e Social – Convivência Democrática e Cidadania).

<p>5. Visualização de um vídeo sobre as aranhas</p> 	<p>25 de novembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e identificação de algumas características relativas à aranha (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências); - Desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que observavam (Área de Formação Pessoal e Social – Convivência Democrática e Cidadania).
<p>6. Dinamização da história “A aranha e os seus amigos”</p> 	<p>26 de novembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contagem oral (aditiva e subtrativa), contagem de objetos de um conjunto, desenvolvimento da apropriação do sentido de número, do princípio de cardinalidade e do estabelecimento de relações numéricas (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática).
<p>7. À descoberta no espaço exterior</p> 	<p>27 de novembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulação da curiosidade e de questionamento, através do que observavam (Área de Formação Pessoal e Social - Consciência de si como aprendiz); - Contacto com a natureza, observando e registando as suas descobertas (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências).
<p>8. Visualização do filme “A teia da Carlota”</p> 	<p>4 de dezembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto com os recursos tecnológicos e compreensão da sua utilidade no quotidiano (Área do Conhecimento do Mundo - Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias); - Contacto com diversas manifestações de arte (cinema) (Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro).
<p>9. Construção da aranha tridimensional (ver figura 6, 7 e 8)</p>	<p>11 de dezembro (início)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características da aranha (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências); - Desenvolvimento da criatividade e sentido estético (Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais); - Desenvolvimento da autonomia (Área de Formação Pessoal e Social - Independência e autonomia).
<p>10. Registo gráfico (desenho) sobre as aranhas (ver figura 9)</p>	<p>18 de dezembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da construção conjunta do pensamento (Área de Formação Pessoal e Social - Consciência de si como aprendiz);

		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da criatividade e expressividade (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística e Subdomínio das Artes Visuais); - Apropriação e compreensão de algumas características físicas da aranha (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências).
--	--	---

Daqui salientamos as propostas educativas que consideramos mais relevantes do percurso de aprendizagens das crianças:

Registo gráfico (desenho) das primeiras conceções acerca das aranhas (2.^a proposta)

De forma a percebermos as conceções iniciais de cada criança, surgiu a proposta de, no dia, estas representarem através de um registo gráfico (um desenho), expressando as suas conceções, o que é que era uma aranha para elas (ver figura 4). Esta atividade foi iniciada no dia 12 de novembro, mas optámos por realizá-la novamente mais tarde, após as investigações e a construção da aranha tridimensional, para que fosse possível observar as evoluções e aprendizagens das crianças no decorrer do projeto. Esta experiência proporcionou à criança o desenvolvimento da criatividade e expressividade, de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística e Subdomínio das Artes Visuais); o desenvolvimento da construção conjunta do pensamento, incentivando as crianças a expressarem as suas opiniões, justificarem as suas opções e preferências relativamente às representações que fizeram da aranha (Área de Formação Pessoal e Social - Consciência de si como aprendiz) e a apropriação e compreensão de algumas características físicas da aranha (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências).



Figura 4 - Registo gráfico (desenho) das primeiras conceções acerca das aranhas

Investigação em livros, enciclopédias e internet (4.^a proposta)

Posto isto, iniciámos então a investigação no dia 19 de novembro, onde começámos por levar até às crianças alguns livros e enciclopédias para que pudessem procurar informações relativas às aranhas (ver figura 5). Ainda no momento de reunião de grupo, optámos por dividir o grupo em dois, tendo eu ficado responsável por um e a minha parceira por outro. Durante a pesquisa, também utilizámos a internet, onde as crianças puderam observar algumas fotografias de diferentes espécies de aranhas, vídeos sobre as mesmas. No decorrer desta pesquisa, foi possível registar já algumas afirmações ditas pelas crianças, de acordo com o que iam observando e descobrindo, como “Têm patas, oito” (V. 5 anos), “É redonda” (D. 5 anos), “Acho que é pelos” (V. 5 anos), “As aranhas têm 6 a 8 olhos” (C. 5 anos), “Têm fiandeira, é o “rabiosque” da aranha” (M. 3 anos), “A teia agarra os bichos” (A. 3 anos). Esta proposta promoveu a compreensão e identificação de algumas características relativas à aranha (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências) e proporcionou o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que observavam (Área de Formação Pessoal e Social – Convivência democrática e cidadania).



Figura 5 - Início da investigação nos livros, enciclopédias e

Construção da aranha tridimensional (9.^a proposta)

No dia 11 de dezembro de 2019, começámos então a construção da aranha tridimensional (ver figura 6), onde em grande grupo, se refletiu acerca dos materiais que se iriam usar, quais seriam os mais indicados, as quantidades necessárias, a durabilidade dos mesmos, e por fim, como iria ser a aranha. Optou-se por usar jornais e cola branca, sendo que, após secar, ficaria suficientemente duro e consistente para suportar a estrutura da aranha. Para a definirmos a sua estrutura, foram ainda necessários dois balões.



Figura 6 - Construção da aranha tridimensional

Após obtermos uma consistência dura, na estrutura da aranha, começamos por colar discos de algodão em toda a superfície, de forma a criar algum volume e o efeito de pelo (ver figura 7). No decorrer da construção da aranha, foi importante irmos revendo com as crianças as características da aranha, todas as suas descobertas, fazendo assim uma sistematização do que estas aprenderam.



Figura 7 - Construção da aranha tridimensional

No fim de se revestir toda a superfície com discos de algodão, pintámos a estrutura com *spray* de tinta preta, a cor escolhida pelas crianças. Enquanto a tinta ia secando, as crianças construíram seis olhos para aranha, colorindo a gosto, que depois recortaram e colaram. O mesmo fizeram com as pernas e as pinças, denominadas por pedipalpos. Como não seria possível estar todo o grupo de crianças presente ao mesmo tempo na realização da atividade, as crianças foram alternado, para que todas pudessem participar. Esta proposta acabou por se prolongar durante mais dias, havendo assim um apoio mais individualizado a todos os grupos. Desta forma, umas crianças foram colando o jornal, outras tiveram a responsabilidade de colar os discos de algodão e às restantes competiu-lhe a elaboração dos olhos da aranha, das pernas e das pinças (pedipalpos). Após a finalização da construção da aranha, as crianças sugeriram colocá-la no exterior da sala (ver figura 8) para que toda a comunidade pudesse observar, onde se encontrava já alguma informação relativa à investigação do projeto, acabando por dar o nome de “Carlota” à aranha. Através desta experiência, as crianças tiveram a oportunidade de colocar em prática todas as suas aprendizagens adquiridas no decorrer da investigação

do projeto, relativas às características da aranha (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências). A construção da aranha promoveu ainda o desenvolvimento da criatividade e sentido estético (Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais), tal como o desenvolvimento da autonomia (Área de Formação Pessoal e Social - Independência e autonomia).

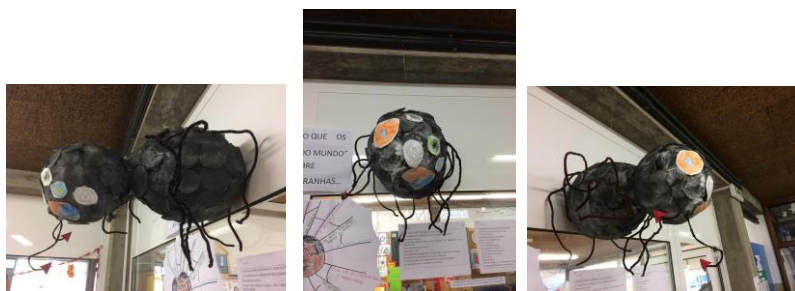


Figura 8 - Exposição da aranha tridimensional no exterior da sala

Registo gráfico (desenho) das conceções finais acerca das aranhas (10.^a proposta)

Por fim, no dia 18 de dezembro de 2019, as crianças iniciaram os seus registos gráficos (desenhos) relativos à aranha (ver figura 9). A repetição desta proposta permitiu à criança a sistematização das suas aprendizagens, mas também a observação da evolução das suas aprendizagens no decorrer da investigação do projeto. Esta proposta promoveu o desenvolvimento da construção conjunta do pensamento, incentivando as crianças a expressarem as suas opiniões, justificarem as suas opções e preferências relativamente às representações finais que fizeram da aranha, relacionando o que já sabiam com o que aprenderam de novo (Área de Formação Pessoal e Social - Consciência de si como aprendente). Proporcionou também o desenvolvimento da criatividade e expressividade, de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística e Subdomínio das Artes Visuais) e ainda a apropriação e compreensão de algumas características físicas da aranha (Área do Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências).

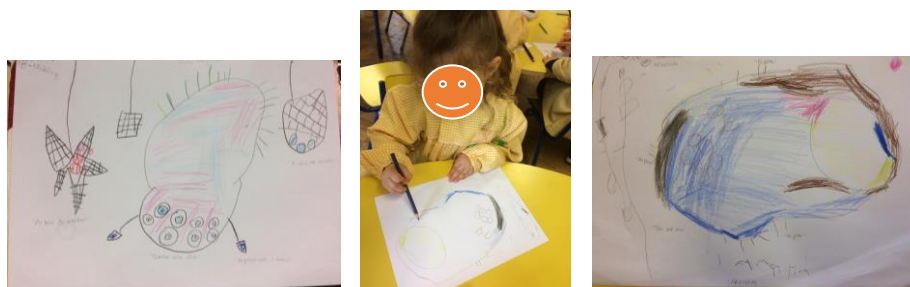


Figura 9 - Registo gráfico (desenho) das conceções finais acerca das aranhas

5.2.5. Fase IV: Divulgação/avaliação

A divulgação do projeto foi decidida no dia 6 de janeiro de 2019, em conjunto com as crianças. Desta forma, as crianças foram partilhar as suas descobertas, aprendizagens e as experiências que realizaram, com a sala vermelha, que se encontrava ao lado da nossa. Para isso, foram preparados os materiais necessários para a divulgação do projeto, nomeadamente, um cartaz onde escrevemos as principais descobertas das crianças acerca das aranhas e estas fizeram pequenas ilustrações dessas mesmas descobertas (ver figura 10). Foi também nesta etapa que as crianças decidiram dar nome ao projeto “A teia da aranha Carlota”.



Figura 10 - Pequenas ilustrações das descobertas das crianças

A divulgação do projeto decorreu na sala da Biblioteca (ver figura 11), por se tratar de um espaço mais amplo para as crianças. As teias de ideias que acompanharam o desenvolvimento do todo o projeto, a aranha tridimensional construída pelas crianças, bem como o cartaz com as suas principais aprendizagens acerca das aranhas tiveram presentes na divulgação do projeto, de forma a complementar e a auxiliar o mesmo, bem como as crianças. À medida que iam observando os cartazes, bem como a aranha tridimensional, as crianças iam falando acerca das experiências que vivenciaram ao longo do projeto, explicando todo o processo que envolveu a construção da aranha, os materiais que utilizaram e algumas curiosidades que descobriram sobre a aranha a partir das suas pesquisas. Seguidamente à apresentação do projeto, foi perguntado às crianças se gostaram de o fazer, à qual obtivemos respostas bastante positivas.



Figura 11 - A apresentação e divulgação do projeto “A teia da aranha

Após a apresentação do projeto, este foi exposto no exterior da sala (ver figura 12), numa sala comum, de forma a facilitar aos pais e a toda a comunidade escolar a sua visualização.



Figura 12 - A exposição do projeto “A teia da aranha Carlota”

Em suma, considero que este projeto enriqueceu de diversas formas tanto as crianças, como a mim. Apesar da pouca experiência na implementação da metodologia de trabalho por projeto, esta permite uma abordagem transdisciplinar onde o foco é a criança, partindo dos interesses da mesma. Sendo que os projetos partem das dúvidas e questões lançadas pelas crianças, estes promovem experiências com significado para as mesmas, fazendo por isso, com que elas se envolvam ainda mais no seu processo de aprendizagem.

ENSAIO INVESTIGATIVO

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

No contexto de rede pública onde realizei a minha PP fomos proporcionando às crianças muitas atividades conjuntas entre os contextos de EPE e 1.º CEB. Tive a oportunidade de vivenciar alguns destes momentos e foi precisamente, através destas vivências, que me fui interessando e questionando cada vez mais sobre a relação entre estes dois contextos e sobre o papel das instituições e dos intervenientes educativos no processo de articulação entre etapas educativas. Neste sentido, considerei importante compreender como os intervenientes destes contextos, operacionalizam as práticas de articulação contribuindo para uma continuidade educativa efetiva.

O estudo realizado no contexto de JI conduziu-nos a uma reflexão sobre as práticas de articulação implementadas pela instituição, bem como sobre as estratégias implementadas pelos educadores e professores do 1.º CEB. Com o intuito de responder à questão-problema, surgiram os seguintes objetivos que conduziram à investigação, nomeadamente: perceber as conceções dos educadores e dos professores sobre o conceito e abrangência de articulação; analisar como os educadores e os professores operacionalizam a articulação entre as duas etapas educativas; perceber a política do agrupamento, enquanto agente de mudança nas práticas de articulação entre a EPE e o 1.º CEB e refletir sobre o papel das instituições e dos docentes como facilitadores e agentes de práticas de articulação.

Assim sendo, a dimensão investigativa está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é referente ao contexto educativo, à problemática e objetivos de investigação e à relevância e pertinência do estudo. O segundo capítulo diz respeito à revisão da literatura, onde são fundamentados conteúdos subjacentes à investigação. No terceiro capítulo, é referida a metodologia, nomeadamente, as opções metodológicas e todos os procedimentos a ter em conta. No quarto capítulo encontra-se a apresentação e análise de dados recolhidos ao longo da investigação e a discussão dos resultados. Por fim, o quinto capítulo apresenta as conclusões do estudo, bem como algumas limitações metodológicas e recomendações para futuras investigações.

CONTEXTO EDUCATIVO

A EB onde decorreu o presente estudo pertence a um Agrupamento de Escolas da rede pública, na periferia da cidade de Leiria.

A EB situa-se num bairro social, rodeada de casas e apartamentos. Nas suas proximidades existe uma vasta oferta cultural e de serviços que permitem um trabalho articulado, pelo fácil e rápido acesso, com diferentes instituições. Podemos encontrar a Polícia de Segurança Pública, o mercado municipal, um parque infantil, um centro de saúde e o estádio municipal. Este edifício está dividido em dois andares, o primeiro que funciona há mais de 30 anos, destinado ao 1.º CEB. Posteriormente passou a funcionar a EPE, no rés-do-chão. É um edifício de tipologia P3 e contempla dois pisos com estrutura idêntica. Existem cinco salas de pré-escolar e cinco salas de 1.º CEB (duas do 1.º ano, duas do 2.º ano e uma do 3.º ano de escolaridade). O 1.º andar encontra-se dividido em dois blocos, sendo que em cada bloco existem duas casas de banho.

Quanto ao rés-do-chão, de um lado, há uma cozinha e refeitório, onde as crianças lancham e almoçam, comum a todas as crianças. Ainda na mesma divisão, encontra-se uma área polivalente destinada às AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) e onde se podem realizar outro tipo de atividades, como yoga, patinagem, educação física e outro tipo de eventos. Neste espaço há também uma sala de estudo referente às AAAF, uma arrecadação e casas de banho destinadas às crianças e aos docentes. Do outro lado, situam-se as cinco salas do pré-escolar e uma sala central, destinada à biblioteca, que integra a Rede de Bibliotecas Escolares.

Na parte exterior, circundante ao edifício, encontrava-se à disposição das crianças um enorme recreio vedado, com relvado, árvores, flores sazonais, um campo de futebol equipado para a prática de várias modalidades desportivas, um anfiteatro, uma caixa de areia, duas zonas com aparelhos para brincarem e algumas áreas pavimentadas. Todo este espaço era comum à EPE e ao 1.º CEB. No decorrer da nossa prática, encontrava-se em obras de requalificação, tendo mais tarde sofrido algumas alterações.

1.1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo, como já foi referido, surgiu no âmbito da PP em JI II, a partir do interesse em investigar as práticas de articulação curricular dinamizadas na instituição.

Segundo Sousa & Baptista (2014), tratando-se de um estudo qualitativo “como é o caso de uma investigação em Educação, o problema poderá surgir através da experiência ou vivências do investigador”, tendo este “a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de “guia” na investigação” (pp. 21-22).

A grande intenção da presente investigação será analisar as conceções e os discursos dos docentes, no que diz respeito à articulação entre etapas educativas, mais especificamente entre a EPE e o 1.º CEB, bem como perceber as estratégias implementadas pelos mesmos, para a construção de possíveis práticas de articulação. Deste modo, surgiu a seguinte pergunta de partida: ***Que estratégias poderão ser adotadas por educadores de infância e professores do 1.º CEB na operacionalização de uma articulação curricular efetiva entre a EPE e o 1.º CEB?***

Partindo da questão levantada foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- Perceber as conceções dos educadores e dos professores sobre o conceito e abrangência de articulação;
- Analisar como os educadores e os professores operacionalizam a articulação entre as duas etapas educativas;
- Perceber a política do agrupamento, como agente de mudança nas práticas de articulação entre a EPE e o 1.º CEB;
- Refletir sobre o papel das instituições e dos docentes como facilitadores e agentes de práticas de articulação.

1.2. RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A implementação de práticas de articulação e a necessidade de criar estratégias que promovam essa articulação, tornam-se cada vez mais imprescindíveis nos dias de hoje. Assim, “a articulação pode ser entendida como o conjunto de atividades, projetos, procedimentos e relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa com o intuito de facilitar a transição” (Oliveira, 2017, p.54).

Vários estudos de diversos autores afirmam a relevância desta necessidade, de forma a contornar o fosso educativo que ainda existe entre a EPE e o 1.º CEB (Vasconcelos, 2007, Serra, 2004 & Oliveira, 2017). O contexto de JI onde tive a oportunidade de realizar a minha investigação, trata-se de uma EB que abrange a EPE e o 1.º CEB. Neste sentido, considere importante analisar que práticas de articulação existiam entre as etapas educativas e como estas eram implementadas pelos profissionais de cada etapa educativa. Como afirma Serra (2004), “agrupar as escolas de diferentes níveis educativos implica que os docentes trabalhem em conjunto, o que arrasta consigo a ideia (...) da possibilidade de articular curricularmente os níveis educativos que esta nova escola integra” (p.95).

Estas práticas de articulação são fundamentais para uma boa integração das crianças no 1.º CEB e, como futura educadora, considero fulcral investigar sobre como se pode implementar boas práticas de articulação e definir estratégias que ajudem a colmatar a descontinuidade educativa ainda presente em diversos contextos. Assim, para que a articulação curricular ocorra implica, antes de tudo, compreender como é que se organiza, quais os objetivos educativos, quais os conteúdos curriculares, que metodologias utilizam, “promovendo actividades conjuntas que valorizem o currículo nos dois níveis educativos, recorrendo ao trabalho cooperativo entre as crianças” (Serra, 2004, p.120).

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta o estudo onde iremos, primeiramente, abordar o conceito de currículo e a implicação deste na educação pré-escolar, de seguida iremos falar acerca da articulação curricular e, por fim, da articulação curricular à luz das OCEPE e do currículo do 1.º CEB.

1. O CURRÍCULO

O conceito de currículo deriva da raiz etimológica no termo latino *currere*, que assume as funções de verbo e de substantivo. Com as traduções repectivas de ‘correr’ e de ‘pista’, a palavra currículo pode traduzir-se por ‘corrida’, ‘acto de correr’ e ‘pista’ de corrida (Tadeu da Silva, 2000, citado por Gaspar & Roldão, 2007, p.19). Este conceito é relativamente recente em Portugal. No entanto, já desde o século XVII, em Inglaterra, se tentou uma definição, só no fim do século XIX é que “começam a emergir as grandes tendências que marcariam os conflitos em torno do campo curricular do século XX” (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999, p.12, citado por Serra, 2004, p.26).

Desta forma, Gaspar e Roldão (2007) afirmam que “a influência crescente do campo da Educação, ainda na primeira metade do século XX, (...) [levou a grandes] alterações no conceito de currículo, tornando-o cada vez mais específico e diverso”. Foi nos Estados Unidos da América, no início do século XX, que surgiu como objeto específico de estudo e de pesquisa, onde inicialmente era considerado como o conjunto de conhecimentos a adquirir, passou então a dar relevância à maneira como se organizavam esses conhecimentos e a elevar o sentido de “modos de pensamento” (p.20). Transpondo-o para o contexto pedagógico e educativo afirma-se como “o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar” (Serra, 2004, p.25).

Devido à sua natureza e dimensão, a definição de currículo surge como passível de múltiplas interpretações consoante os vários autores que se dedicaram ao estudo desta temática. O conceito de currículo foi sendo alterado ao longo do tempo. Para Roldão (2000), citado por Serra (2004), este conceito não deixou de se assumir como uma construção social, na medida em que reflete as aprendizagens que se consideram mais relevantes para determinado grupo, tendo em conta a sua época.

De acordo com as afirmações supramencionadas, na definição de currículo apenas se dava relevância ao que era experienciado pelo estudante. Como a definição dos objetivos e a determinação dos conteúdos que deveriam abranger a evolução das capacidades e de aptidões, tendo como finalidade o resultado pretendido (Gaspar & Roldão, 2007). Desta forma, os professores eram vistos como meros transmissores de conhecimentos constantes e reprodutores de programas disciplinares, acabando por servir os interesses dos decisores políticos (Serra, 2004). Já Machado e Gonçalves (1991) afirmam que as definições tradicionais (escritas) de currículo baseiam-se no processo de ensino e nas atividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes. Segundo a perspectivas dos autores, existem duas possíveis definições de currículo: currículo como conjunto das disciplinas a lecionar (pode abranger apenas o nome da disciplina ou o programa e os métodos utilizados) ou currículo como conjunto das atividades educativas programadas pela escola, quer ocorram nas aulas ou fora delas (conferências, atividades teatrais e desportivas, viagens de estudo, o jornal escolar, etc). A primeira definição evidencia os conhecimentos e as atividades realizadas nas aulas, a lecionação das disciplinas, ou seja, a componente académica do currículo. A segunda abrange as componentes culturais, sociais e desportivas do currículo escolar.

Mais tarde, a noção de currículo passa também a contemplar os processos, para além de integrar o produto e os resultados pretendidos. Assim, o currículo passa a afirmar-se como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos” (Ribeiro, 1990, p.15, citado por Serra, 2004, p.29).

Machado e Gonçalves (1991) vêm afirmar que

Currículo é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada. Tudo isto não é (...) objecto de ensino formal na escola, mas é aprendido através do contexto, do contacto com vários tipos de pessoas ou é mesmo objecto do ensino informal dos colegas (p.44).

As aprendizagens dos alunos, vão muito mais além dos conteúdos transmitidos procedentes das disciplinas. É daqui que surge o conceito de currículo oculto que vem reforçar a ideia de que os alunos aprendem muito mais na escola do que aquilo que lhes é mediado pelos professores. O interesse demonstrado pelos alunos nas temáticas propostas surge como um facilitador de aprendizagem (Serra, 2004). Este novo olhar

sobre o currículo “dá relevância às temáticas propostas tendo em conta temas e necessidades expressas pelos alunos” (Ferandes, Alçada e Emídio, 1992, citado por Serra, 2004, p.30).

O surgimento de alguns fatores, como a diversidade e o direito de todos à participação nos sistemas educativos, levaram à necessidade de descentralização das políticas educativas e da “reemergência das ideias de projeto, as ideias de gestão contextualizada, as pressões para que sejam os próprios responsáveis mais próximos do contexto quem deva tomar as decisões” (Roldão, 2000, p.10, citado por Serra, 2004, p.31). Desta forma,

o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 2001, p. 20).

Assim, e sintetizando o autor supramencionado, o currículo é

sobretudo aquilo que dele se faz (...) através da criatividade de cada um, de cada escola (...). Currículo é hoje um espaço, um lugar, um território. É trajetória, viagem e percurso. Currículo é sinónimo de texto, discurso e documento. Currículo é projeto (...) [e sobretudo] um documento de identidade (Silva, 2000, citado por Serra, 2004, pp.32-33).

1.1. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao pensarmos em currículo na EPE é importante refletir acerca do “que cada criança leva consigo” (Serra, 2004, p.33). Também é necessário incluir todas as atividades, orientadas pelo educador ou não, fazendo a distinção do currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem neste contexto (Serra, 2004). Schawartz e Robinson (1982), citado por Serra (2004), destacam uma outra perspectiva, entendem por currículo tudo aquilo que acontece quando a maior parte das atividades vem das opções e escolhas das crianças, não havendo um planeamento

antecipado destas atividades pelo educador, devendo este proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor. Já Zabalza (1992, citado por Serra, 2004, p.36) contrapõe esta opção menos estruturada “afirmando que a ausência de um currículo formal pode levar à não estruturação do ensino pré-escolar e à sua desarticulação com o ensino básico”.

Existem diversos modelos curriculares em educação de infância, designados por “um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar” (Bairrão e Vasconcelos, 1997, citado por Serra, 2004, p.40). Gaspar (1991b, p.92, citado por Serra, 2004, p.42) vai ainda mais longe, afirmando que é preciso haver consciência quando se opta por um modelo curricular, sendo que “modelo é uma aproximação da aplicação da teoria à prática, através da descrição de princípios, derivados da teoria em que se fundamenta, relacionados com os diferentes elementos curriculares”. São vários os modelos curriculares, abordagens e metodologias que foram surgindo no século XIX pelo mundo inteiro. Em Portugal, destacam-se alguns modelos com mais expressão, nomeadamente a **Pedagogia de Projeto**, em que as atividades partem de problemas relacionados com a realidade social de cada contexto (Serra, 2004). O **MEM** foi fundado em 1966 em Portugal. Tem características próprias, como a constituição de grupos heterogéneos. Como este modelo contempla várias etapas educativas, relativamente à estruturação, organização e valores, existe uma articulação curricular que se exprime na continuidade deste modelo (Serra, 2004). O modelo **High/Scope**, fundado em 1970 por David Weikart. Embora seja pouco representado no país, tem por base “a teoria de desenvolvimento de Piaget, parte do pressuposto de que a criança aprende fazendo”, tendo o educador a função de incentivá-la (Serra, 2004, p.57). Por fim, o **Método João de Deus**, caracterizado por ser tradicional no contexto de educação de infância, inaugurou o seu primeiro JI em 1911, sendo que “A Cartilha Maternal, publicada em 1876, é, ainda hoje, a metodologia utilizada para a iniciação precoce à leitura e à escrita” (Serra, 2004, p.59).

A EPE nem sempre foi reconhecida na legislação portuguesa, passando apenas a fazer parte do sistema educativo pela LBSE, em 1986. Surgiram, no século XIX, os primeiros contextos de atendimento à infância que tiveram uma finalidade assistencial, proveniente das alterações sociais resultadas pela industrialização. Mais tarde, na segunda metade do século XX, começa a haver uma aceleração das transformações

tecnológicas e a consecutiva aceleração das transformações sociais, passando a haver mais emprego feminino. A reforma de Veiga Simão, em 1973, reintegrou a EI (Educação de Infância) no sistema educativo, extinta no Estado Novo (Formosinho, 2016). Contudo, apenas em 1977 é criada uma rede oficial de EPE, tendo os primeiros JI começado a surgir em 1978. Como já foi referido anteriormente, foi em 1986, com a publicação da LBSE (Lei n.º 46/86), que a EPE integrou o sistema educativo, onde são definidos os seus objetivos (Formosinho, 2016), passando o Ministério da Educação (ME) a ser o responsável pela política educativa.

Na sequência de algumas recomendações quanto à EPE, em 1996, o Governo lançou um Plano de Expansão e Desenvolvimento da EPE. Um ano mais tarde, publicou a Lei-Quadro para a EPE, que a afirma como a primeira etapa da educação básica. Posto isto, a lei referida acima assume que (Lei n.º 5/97, de fevereiro de 1997)

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670).

Esta lei levou à expansão da EPE, mas também permitiu “uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns” (Silva, 1996, p.44, citado por Serra, 2004, p.65). Neste sentido, Serra (2004) afirma que a Lei n.º 5/95 propõe aos JI e escolas do 1.º CEB uma aproximação. Considera que desta forma se encontram “plataformas de articulação curricular entre ambos” (p.67). Publicadas no seguimento da Lei-Quadro, surgiram as OCEPE (1997), devido à necessidade de existir um documento orientador e de referência para todos os educadores.

Desta forma, o educador passa a ser um gestor do currículo, devendo o mesmo ser construído em conjunto com todos os intervenientes educativos. Durante a sua elaboração, o educador deve partir do que as crianças sabem ou querem saber, do que as famílias sugerem para os seus filhos. Deve também ouvir a comunidade e ainda as sugestões de intervenientes que participem noutras etapas educativas (Serra, 2004). Assim,

O professor, enquanto cogestor do currículo, assume um papel importante no seu enriquecimento, imprimindo outras perspectivas que permitem fomentar um ensino de sucesso para todos. Para isso é necessário uma reflexão consciente sobre as opções pedagógicas a desenvolver. Devem fomentar-se, nas escolas, práticas conducentes a aprendizagens relevantes para que todos os alunos, e cada um individualmente, consigam desenvolver, ao longo de doze anos de escolaridade obrigatória, as competências esperadas em cidadãos de sucesso em pleno século XXI (Cohen & Fradique, 2018, p.64).

Depois de revisitarmos alguma história da EPE e da emergência do currículo português nesta etapa educativa, impõe-se explorar a articulação curricular enquanto estratégia para a continuidade educativa.

2. A ARTICULAÇÃO CURRICULAR

2.1. CONCEITO, TIPOS DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR E NORMATIVOS LEGAIS

Entende-se articulação pelo “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” (Costa e Sampaio e Melo, s/d, p.142, citado por Serra, 2004, p.75). Já articular define-se por “juntarem-se dois ou mais elementos para funcionar em conjunto ou formar um conjunto; é adaptar, juntar, unir” (Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa, 2001, citado em Vasconcelos, 2007, p.45).

Transpondo para o contexto educativo da EPE, a articulação curricular implica “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola” (Serra, 2004, p.19). Segundo Oliveira (2017) “a articulação pode ser entendida como o conjunto de actividades, projetos, procedimentos e relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa com o intuito de facilitar a transição” (p.54). A articulação não se cinge a uma preparação para a etapa seguinte, onde se antecipam métodos, técnicas e conteúdos curriculares, mas sim a “uma transição sem rupturas entre ciclos, onde os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo devem gerir os currículos construindo pontes que devem ajudar as crianças no seu percurso de passagem” (Serra, 2004). Assim, a construção desta articulação vai levar a uma conexão entre as duas etapas educativas e a

um conseqüente crescimento, em que ambas se apoiam, desde as atividades lúdicas que decorrem na EPE, às aprendizagens essenciais no 1.º CEB (Serra, 2004).

Esta conexão, de acordo com Serra (2004), ao ser estabelecida entre as partes, irá pressupor que o 1.º CEB e o JI “se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica (...) um planeamento conjunto de actividades integradas” (p.78). Para isso, é necessário que se reconheçam as diferenças de cada etapa, acreditando na diferenciação e respeito pelo processo evolutivo natural da criança (Serra, 2004). Acima de tudo, é necessário que os docentes estejam cientes que a existência de articulação curricular com as etapas seguintes é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para que se proporcione uma passagem harmoniosa e sustentada (Serra, 2004).

Assim, após o fim do Estado Novo e a conseqüente implantação da Democracia, houve um desenvolvimento considerável da EPE e um aumento do número de JI. Devido à aproximação geográfica que muitos deles tinham, os docentes de diferentes etapas educativas acabaram também por se aproximar, levando a um conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos. É esta troca de experiências, que advém da proximidade dos docentes e se desenvolve de forma natural. Serra (2004, p.87) denominou por articulação curricular espontânea.

Com o surgimento do Decreto-lei n.º 542/79, “Estatuto dos jardins-de-infância”, onde é aprovado o estatuto dos JI, o mesmo faz referência à “institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário”. Aqui já se denota o surgimento de uma maior consciência relativamente à articulação e, como se pode constatar, os normativos legais referentes à articulação curricular passaram a ter cada vez mais influência na legislação portuguesa.

Quanto à articulação curricular efetiva, Serra (2004) define-a como a que é realizada por docentes e crianças de forma consciente, embora esta aconteça mais por razões de espontaneidade e empenho, do que por qualquer obrigação legal. Este tipo de articulação assume ainda três níveis: a “activa”, caracterizada pelo conhecimento alargado das duas etapas educativas e das possibilidades de um trabalho em conjunto. São ainda melhorados os recursos e os docentes mostram-se realmente empenhados na procura de instrumentos de articulação curricular. A “reservada”, refere-se a uma

atitude menos voluntária, mais de expectativa, onde não se aplicam todos os recursos e vontades, apenas são tomadas algumas decisões conjuntas entre os docentes, esporadicamente. Por fim, a “passiva” que se descreve por haver um desinteresse quanto ao assunto, como por exemplo quando os pais não comparecem nas reuniões, quando não aceitam o trabalho entre os docentes de diferentes etapas (Serra, 2004, p.89).

A necessidade de se aplicarem práticas que visem a articulação curricular entre etapas educativas é cada vez maior. Em 1975, num simpósio realizado pelo Conselho da Europa, com o título “Ligações entre o pré-escolar e o ensino básico”, foram identificadas algumas lacunas. De acordo com Nabuco (2002), concluiu-se que a necessidade de existir continuidade entre estas duas etapas educativas, só poderá ser garantida através de conteúdos curriculares. Posto isto, foram elencadas algumas recomendações como “a integração do pré-escolar e do ensino básico no sentido de os professores estarem informados e envolvidos nas duas etapas educativas [mas também] a implementação de estratégias que assegurem continuidade da acção educativa entre a casa, a comunidade e a escola” (Nabuco, 2002, p.55).

A LBSE, criada em 1986, no ponto 1 do artigo 8.º afirma que “o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos”. No seu ponto 2, refere ainda que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”. Já em 1994, o CNE produz um parecer onde expõe a sua posição face à articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB, onde afirma a necessidade e reforço desta ligação. No ponto 9 são referidas ainda algumas das razões que criam um fosso entre estas duas etapas educativas, das quais se destacam “a descontinuidade da rede escolar, da formação de professores, da inspecção e do apoio técnico” (CNE, 1994).

Mais tarde, em 1997, quando a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar afirma que a EPE é a primeira etapa da educação básica

arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa – o [...] 1.º ciclo do ensino básico. O sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for continuada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1.º ciclo de ensino básico (Formosinho, 1997a, p.39, citado por Serra, 2004, p.67).

O Despacho n.º 5220/97, que veio aprovar as OCEPE, também faz referência a dois tipos de articulação. A articulação vertical, que consiste na continuidade educativa que incide na preocupação pela transição para o 1.º CEB e a articulação horizontal, que compreende a articulação curricular entre as diversas áreas de conteúdo (Serra, 2004).

No Decreto-lei n.º 115-A/98 é aprovada a autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos ensinos básico e secundário, bem como dos agrupamentos. O seu 6.º artigo faz referência à constituição de agrupamentos de escolas, que afirma

critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.

Desta forma, “agrupar as escolas de diferentes níveis educativos implica que os docentes trabalhem em conjunto, o que arrasta consigo a ideia (...) da possibilidade de articular curricularmente os níveis educativos que esta nova escola integra” (Serra, 2004, p.95). Assim, tal como afirma Serra (2004), os agrupamentos podem levar ao surgimento de uma articulação espontânea ou para outros tipos de articulação mais elaborada, que impliquem o querer assumir, com a outra etapa educativa, compromissos de trabalho conjunto que proporcione uma aproximação curricular. Sendo a partilha de espaços comuns pelos docentes de diferentes etapas um fator que poderá influenciar o nascimento de projetos educativos em comum.

No entanto, apenas em 2007, surge uma circular, “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”, criado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, reforçando e clarificando a ideia de articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB. O seu quinto ponto refere-se à articulação entre a EPE e o 1.º CEB. A circular afirma que a articulação

(...) entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Aos

educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas. Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1.º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

No relatório da CNE (1994), intitulado “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, são mencionadas algumas lacunas no sistema educativo. Alarcão (2008, p.205), afirma que

um dos problemas recorrentemente apontados situa-se na transição da educação pré-escolar para a educação escolar propriamente dita e denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1.º ciclo do ensino básico.

A mesma autora (pp.210-212) enuncia ainda várias áreas nas políticas de ensino, que promovem a existência de “*desarticulação*” em todas as etapas, destacando-se a

desarticulação entre políticas que influenciam a vida da criança; Desarticulação entre uma vida das crianças, desacompanhada, e uma excessiva institucionalização do seu tempo; Desarticulação entre as intenções democratizadoras dos documentos curriculares e da legislação e o pouco apoio dado a crianças com pertenças sociais e culturais diversificadas; Desarticulação entre documentos enquadradores; Desarticulação entre o discurso e as práticas e a Desarticulação entre o ideal, bem apregoado, da qualidade e a sua monitorização.

Desta forma, são propostas algumas áreas de intervenção para que se proporcione uma coerência educativa global, ressaltando a articulação entre a EPE e o 1.º CEB

de modo a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso gradual da criança aos saberes e processos estruturantes da construção de conhecimento do mundo nos domínios básicos do saber científico, mas também a interacção com as famílias e a comunidade (Alarcão, 2008, p.213).

2.2. *ESTRATÉGIAS DE ARTICULAÇÃO*

A articulação curricular entre etapas educativas remete muitas vezes, para a ideia de elaboração de atividades iguais para ambas as etapas. Serra (2004) veio afirmar que, para que a articulação curricular ocorra implica, compreender como é que se organiza, quais os objetivos educativos, quais os conteúdos curriculares, que metodologias utilizam em ambos os contextos. Desta forma, promovem-se “atividades conjuntas que valorizem o currículo nos dois níveis educativos, recorrendo ao trabalho cooperativo entre as crianças” (Serra, 2004, p.120).

Para que ocorram práticas de articulação curricular é necessário definir estratégias que facilitem essa mesma articulação. Estas estratégias podem passar pela “valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 são mencionadas algumas estratégias. Tais como:

momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1.º CEB; Planificação e desenvolvimento de projectos/atividades comuns a realizar ao longo do ano lectivo que impliquem a participação dos educadores, professores do 1.º CEB e respectivos grupos de crianças; Organização de visitas guiadas à Escola do 1.º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo.

À semelhança do que vem referido na circular, Serra (2004) também defende que o diálogo entre os docentes das duas etapas educativas pode ser um potencializador e facilitador da articulação curricular, levando à concretização de atividades em comum. A organização, o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas com as crianças implica a elaboração de planos de trabalhos pelos docentes das diferentes etapas, onde devem integrar estratégias de diferenciação pedagógica, adequação curricular, articulação com as famílias e com as etapas seguintes. Para esse planeamento, são necessárias reuniões de articulação curricular entre o Conselho de Docentes da EPE e o Departamento Curricular do 1.º CEB, podendo os docentes solicitar ao presidente do Conselho Executivo reuniões extraordinárias entre os docentes

das duas etapas. Estas reuniões de articulação curricular poderão ser mensais e implicam trabalho sistemático entre os docentes. A autora ainda afirma que é no PAA e no PE se encontram mecanismos práticos promotores de articulação entre etapas educativas. Assim, no PE faz-se referência à articulação regulamentada, já no PAA, passa a articulação efetiva, onde se encontram propostas de atividades conjuntas. Desta forma, a escola ao assumir que pretende articular curricularmente as diferentes etapas educativas, para que seja facilitado um percurso sequencial e articulado, é um fator significativo, tanto como ideologia da política educativa da escola, como compromisso de que se irão promover atividades para que isso aconteça (Serra, 2004). Defende ainda como uma boa política educativa do agrupamento de escolas, “conversar com o 1.º CEB sobre das dificuldades que as crianças apresentam à entrada do 1.º ano e (...) as competências mas também acerca das competências que as crianças deverão ter à saída da educação pré-escolar” (Serra, 2004, p.111).

A preparação antecipada dos materiais, a planificação das atividades individuais e em grupo, a disponibilidade para alterar espaços e tempos, a organização de recursos materiais e humanos e a abertura para abordar temáticas curriculares através de metodologias diferentes, implica um envolvimento profundo dos docentes. Contudo, tanto a planificação das atividades como a escolha da temática em conjunto, não implica que o trabalho que seja desenvolvido seja também em conjunto, podendo ser realizado sem que haja articulação das diferentes etapas educativas. A autora denomina esta articulação por articulação curricular passiva, em que os docentes não concretizaram uma relação de compromisso, mas sim uma atividade individual, onde não foram discutidas “as implicações curriculares e as vantagens pedagógicas do trabalho conjunto” com as crianças de diferentes etapas educativas. Não há então uma relação de continuidade entre as intenções e as práticas (Serra, 2004).

Vasconcelos (2007) refere que

a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respectivos níveis educativos que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa. (...) Acredito que a mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos irá contribuir para uma transição harmoniosa (pp.45-46).

Por sua vez, Monge (2002) explicita também alguns elementos facilitadores do processo de transição, considerados pelos pais como elementos determinantes num processo de transição sem ruturas. Destaca “a aproximação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, o diálogo entre profissionais, as atividades em comum, o intercâmbio de experiências e saberes e, ainda, a manutenção no 1.º Ciclo dos grupos de crianças provenientes dos mesmos jardins de infância” (pp.30-31).

Oliveira (2017) reúne algumas estratégias facilitadoras da transição entre a EPE e o 1.º CEB provenientes das opiniões das educadoras, das professoras e dos contributos das especialistas, nomeadamente

uma aproximação metodológica entre estas duas etapas; uma melhor comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, através da partilha de experiências, de trabalho colaborativo ou de projetos comuns às duas etapas educativas; a construção de portefólios no JI com competências das crianças; um investindo maior na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes; um conhecimento mútuo dos dois contextos; uma aproximação do ambiente da escola do 1.º CEB ao ambiente do JI, nomeadamente na organização dos espaços; o contacto prévio das crianças do JI com o 1.º CEB; um maior investimento na adaptação das crianças no 1.º CEB partindo do que “trazem” do JI (p.57).

O autor destaca ainda a importância da comunicação entre os docentes de diferentes etapas educativas, do trabalho cooperativo e de uma intencionalidade clara por parte dos mesmos. Um conhecimento dos dois contextos educativos e partilha, uma maior sintonia quanto aos documentos curriculares, sendo que estas estratégias só poderão ser colocadas em prática “se a construção e desenvolvimento dos projetos curriculares for da responsabilidade de equipas constituídas por docentes dos vários níveis educativos, num ambiente de verdadeiro trabalho colaborativo” (Oliveira, 2017, p.57). Roldão considera ainda que “não poderá haver continuidade educativa enquanto os docentes trabalharem individualmente, discutirem metodologias e afinarem conceitos”. O autor alerta ainda que as visitas das crianças do JI às escolas do 1.º CEB podem ter um resultado contrário ao propósito dos docentes, na medida que poderá acontecer um “efeito de cascata influenciado pelo poder social de cada nível educativo” (Oliveira, 2017, p.56).

2.3. A ARTICULAÇÃO CURRICULAR À LUZ DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO CURRÍCULO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como já referimos, foi no surgimento da Lei-Quadro, que se afirmou pela primeira vez a articulação entre a EPE e o 1.º CEB. No seguimento da Lei n.º 5/97, surgem as OCEPE, em 1997, onde se destaca a articulação com o 1.º CEB, mas sem se especificar ou se definir estratégias para essa articulação. As OCEPE (1997, p.28) referem que é função

do educador proporcionar as 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 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

Em 2016, surgem as novas OCEPE, com alterações a diversos níveis, nomeadamente quanto à articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB. O terceiro tópico deste documento é dedicado especificamente à “Continuidade educativa e transições”, nele podemos encontrar informações relativas à transição para a escolaridade obrigatória. Também são apresentadas estratégias facilitadoras dessa transição, nomeadamente a articulação entre docentes, como “acordar os procedimentos de transição na equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento” e “comunicação e debate entre educadores/as e professores/as do 1.º ciclo” (OCEPE, 2016, p.100-101). Sugere ainda alguns meios para facilitar essa mesma comunicação, como a “análise e debate comum das propostas curriculares para cada um dos níveis”, a “comunicação de informação sobre o processo desenvolvido na educação pré-escolar e a aprendizagem realizada por cada uma das crianças” e o “trabalho conjunto entre educadores e professores” (OCEPE, 2016, p.101-102). O envolvimento das crianças também poderá ser uma estratégia facilitadora da transição, como “conversar com as crianças sobre a transição” e “familiarizar as crianças com a escola do 1.º ciclo” (OCEPE, 2016, p.102). As OCEPE (2016) referem a importância de facilitar a transição ao nível organizacional, bem como a participação dos pais e famílias.

As OCEPE (2016) salientam ainda a importância da comunicação entre os educadores que trabalham na mesma instituição, possibilitando-lhes determinar em conjunto,

estratégias de envolvimento e de articulação com docentes de outras etapas educativas. Como também a tarefa de decidir “como transmitir a informação sobre o processo desenvolvido no jardim e infância e a síntese das aprendizagens realizadas por cada criança, de modo a facilitar a transição e a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório” (p.20).

No que se refere ao currículo do 1.º CEB, como já foi referido, em 1986 surgiu a LBSE que veio afirmar a articulação entre ciclos do ensino básico, excluindo a EPE. Uns anos mais tarde, em 2001, o Decreto-lei n.º 6/2001 veio aprovar a reorganização curricular do ensino básico. O artigo 3.º refere como primeiro princípio orientador a “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário”, não incluindo a EPE. Em 2012 foram estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário, no surgimento do Decreto-lei n.º 139/2012. É referido novamente no seu artigo 3.º, como princípios orientadores, a “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho”, bem como a “articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende” (Decreto-lei n.º 139/2012), não fazendo qualquer referência à articulação curricular com a EPE.

Por fim, surge em 2018 o Decreto-lei n.º 55/2018, que estabelece currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Este refere apenas a “promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo”, no artigo 4.º (Decreto-lei n.º 55/2018).

CAPÍTULO III

1. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia da investigação, onde iremos apresentar as nossas opções metodológicas, os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, os participantes do estudo e, por fim, os procedimentos metodológicos.

1.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, de índole descritivo e interpretativo, uma vez que pretende descrever e analisar as concepções dos docentes em relação à implementação da articulação nas suas práticas, bem como analisar alguns documentos (Vilelas, 2009). Para Sousa e Baptista (2011)

a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados (...) este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados (p.56).

Também Vilelas (2009, p.105) considera que a “investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem”. O autor defende ainda que “a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. Este tipo de investigação caracteriza-se ainda pelo seu carácter descritivo, pois tem “como objetivo fundamental obter, de modo claro, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo (...) mas também determinar a frequência com a qual acontece e se relacionam dois ou mais fenómenos” (Gil, 1989, p.45, citado por Dias, 2009, p.79).

Por outro lado, Marshall e Rossman (1995), citados por Sousa & Batista (2011, p.57) consideram que os tipos de estudos descritivos “descrevem rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e funcionamento”. Para Vilelas (2009) os estudos descritivos descrevem a realidade, onde “o investigador tem o propósito de descrever uma situação e o modo como determinado fenómeno se manifesta” (p.121).

Quanto ao seu carácter interpretativo, Parente (2004) refere que este “consiste em procurar a compreensão do fenómeno em estudo através da análise e das percepções e interpretações dos sujeitos que intervêm no fenómeno ou situação” (p.139). Desta forma, Vilelas (2009) assume que “a análise adquire (...) um carácter compreensivo e interpretativo, e a consciência dela depende em muito da capacidade/preparação do pesquisador para a realização de um trabalho pormenorizado e profundo” (p.109).

1.2. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para recolher os dados foram realizadas três entrevistas às docentes, procurámos compreender as suas conceções sobre a forma como era operacionalizada a articulação entre a EPE e o 1.º CEB. A entrevista corresponde a “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações” (Ketele, 1999, p.18, citado por Sousa & Baptista, 2014, p.79). Segundo Dias (2009, p.207) a entrevista baseia-se numa “forma de observação não participante (...) onde cada um possui objetivos e modos sistemáticos diferentes na sua aplicação”. A autora afirma ainda que a especificidade da entrevista incide no facto desta possibilitar uma maior aproximação da realidade, tendo o entrevistador um maior controlo, de forma a assegurar a obtenção dos dados com mais eficácia e validade. Por outro lado, Vilelas (2009, p.279) defende que a entrevista é

forma específica de interacção social que tem como objectivo recolher dados para uma investigação [em que] o investigador faz perguntas às pessoas capazes de fornecer dados de interesse, estabelecendo um diálogo peculiar, assimétrico, onde uma das partes procura recolher informações, sendo a outra a fonte dessas informações.

O tipo de entrevista utilizada designa-se por semiestruturada, Valles (1997), citado por Silva (2005), in Oliveira (2015, p.97), reconhece algumas das suas vantagens, tais como:

i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas; ii) a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem; iii) é geradora, na fase

inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipótese para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e seleção de outros instrumentos.

As questões levantadas ao entrevistado foram questões abertas, com o intuito de proporcionar “a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião” (Sousa & Baptista, 2014, p.81).

A análise de conteúdo realizada às entrevistas foi confrontada com a análise de alguns documentos, nomeadamente o PAA, do PE e do PCG, pois a obtenção de informação de diversas fontes e a posterior triangulação dos dados permite uma validação dos resultados (Vilelas, 2009, p.347), bem como uma melhor compreensão dos mesmos. Para fazermos este confronto optámos por recorrer à técnica análise documental, pois trata-se de uma “técnica importante na investigação qualitativa - seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspetos sobre um tema ou problema”. Esta análise “inicia-se com a recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objetivos e metas” (Sousa & Baptista, 2014, p.89). Dias (2009) refere ainda que a análise documental trabalha “documentos, é essencialmente temática (...). O objectivo da análise é a determinação fiel dos fenómenos sociais” (p.183). Quanto a Lessard-Hérbet, M., Goyette, G, e Boutin, G. (2005), a análise documental “trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (p.144).

Optámos por recorrer à análise de conteúdo para analisarmos os dados que foram recolhidos. Esta técnica “abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com a finalidade de se efectuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens” (Bardin, 1977 & Chizzotti, 2006, citado por Vilelas, 2009, p.333). Já Minayo (1994), citado por Vilelas, 2009 (p.334)

acredita que a grande importância da análise de conteúdo consiste, justamente, na sua tentativa de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que levam a interpretações mais definitivas, sem, contudo, se afastarem das exigências atribuídas num trabalho científico.

1.3. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes do estudo constituem-se por uma educadora de infância, uma professora do 1.º CEB e a coordenadora pedagógica da EPE, que representa a política educativa do agrupamento. Assim, esta amostra corresponde a uma amostra intencional que “consiste em seleccionar um subgrupo típico da população que com base nas informações disponíveis e com uma estratégia adequada, possa ser considerada representativa de toda a população” (Dias, 2009, p.104). Neste tipo de amostra “não se escolhem as suas unidades de um modo totalmente arbitrário, designando algumas características para cada unidade, que o investigador considere relevantes” (Vilelas, 2009, p.248).

De forma a garantir o anonimato dos participantes, iremos referir-nos por educadora, professora e coordenadora. A escolha dos participantes do estudo teve como critério o estatuto de cada um na instituição, bem como a disponibilidade dos mesmos para as entrevistas. Quanto à educadora de infância, em 2020, tinha 57 anos e é titular do grau de mestre em EPE. Dos seus 29 anos de serviço, encontrava-se há 2 na instituição. A professora do 1.º CEB tinha 47 anos, é licenciada em ensino básico de português e francês, embora tenha sido logo colocada no 1.º CEB. Tinha 23 anos de serviço e encontrava-se a lecionar pela primeira vez na instituição onde decorreu a investigação, e no terceiro ano consecutivo no agrupamento. A coordenadora tinha 62 anos, é educadora de infância, licenciada em educação de infância e formada em administração e organização escolar. Tinha 13849 dias de serviço, o que equivale, aproximadamente, a 37 anos de serviço, e na instituição, há 27 anos que é docente.

1.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente definiu-se a problemática da investigação, após a observação da mesma no contexto de PP onde me encontrava. Partindo da definição do tema, elaboraram-se os objetivos e a possível pergunta de partida. De seguida, elaborou-se a metodologia da investigação, onde se definiram as opções metodológicas, os participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos. Após os dados recolhidos, deu-se início à apresentação, análise e interpretação dos dados, bem como à discussão dos resultados.

Depois de pensarmos na metodologia, iniciámos a investigação, que decorreu em três momentos distintos. As entrevistas à educadora (Anexo 17) e à professora (Anexo 18), a entrevista à coordenadora (Anexo 19) e, por fim, a análise dos documentos. As entrevistas ocorreram separadamente, na sua respetiva sala, com uma duração relativamente curta. Foram colocadas algumas questões de forma a permitir a cada docente exprimir as suas conceções e ideias relativamente ao tema que estava a ser explorado. Quanto à entrevista da coordenadora, foram colocadas algumas questões diferentes relativamente às entrevistas das educadoras, sendo que esta estaria a representar a política educativa do agrupamento. Antes da realização das entrevistas foi feito um guião de entrevista (Anexo 16), onde se encontravam definidos os objetivos, o formulário para perguntas e algumas observações específicas, de cada assunto a abordar. Consideramos que desta forma daríamos liberdade ao entrevistado, mas sem nos desvincularmos muito do tema.

O primeiro momento, relativo às entrevistas da educadora e da professora, decorreu nos dias 5 e 9 de março de 2020, respetivamente. Nestas entrevistas procedeu-se à recolha de dados, de modo a perceber como as docentes percecionam a articulação e como a desenvolvem na sua prática. No segundo momento, no dia 5 de março de 2020, procedeu-se à entrevista à coordenadora da instituição. Cada uma das entrevistas foi realizada individualmente, na sala respetiva de cada docente e gravadas através de registos de áudio.

Depois de realizadas as entrevistas, começámos a organizar e analisar os dados. Assim, optámos por construir duas tabelas, a tabela 2 diz respeito a uma organização categorial dos temas explorados na entrevista à educadora e à professora. A tabela 3 foi construída com a mesma dinâmica, mas desta vez relativamente à entrevista realizada à coordenada da instituição. Na tabela 2 destacamos três temas centrais:

Tabela 2 - Organização categorial das entrevistas à educadora e à professora.

Tema I – Conceito e abrangência da articulação
1. Categoria – Conceções dos docentes
1.1. Existência de articulação entre a EPE e o 1.º CEB e sua importância
Tema II – Operacionalização da articulação
1. Categoria – Práticas de articulação na instituição
1.1. Práticas de articulação implementadas

1.1.1.	Alterações das práticas de articulação
1.1.2.	Planificação e implementação
1.1.3.	Estratégias de articulação
Tema III – Papel dos docentes	
1. Categoria - Práticas de articulação entre os docentes	
1.1.	Diálogo e reflexão conjunta da articulação
1.1.1.	Conclusões obtidas
1.1.2.	Importância do diálogo e reflexão (caso não tenha havido)
1.2.	Reflexão individual do processo
1.2.1.	O que manter, o que mudar
1.3.	Passagem de informação das crianças do JI para o 1.ºCEB
1.3.1.	Tipo de informação

A tabela 3 está também dividida em três temas, intitulados por: Conceito, abrangência e operacionalização da articulação; Papel do agrupamento; e Papel do coordenador.

Tabela 3 - Organização categorial das entrevistas à coordenadora.

Tema I – Conceito, abrangência e operacionalização da articulação	
1. Categoria – Conceção da coordenadora	
1.1.	Existência de articulação entre a EPE e o 1.º CEB e sua importância
Tema II – Papel do agrupamento	
11. Categoria – Política do agrupamento	
11.1.	Estratégias e medidas adotadas pelo agrupamento
Tema III – Papel do coordenador	
1. Categoria - Práticas de articulação na instituição	
1.1.	Medidas adotadas pelo coordenador
1.2.	Papel do coordenador na implementação das práticas de articulação
1.3.	Acompanhamento da implementação da articulação na instituição

Por último, o terceiro momento diz respeito à análise dos documentos, nomeadamente, o PAA, o PE e o PCG. No entanto, não foi possível aceder a todos os documentos pretendidos, visto que tanto o PCG, como o PCT (Plano Curricular de Turma), se tratam de documentos confidenciais com informações relativas a cada criança. Assim, foi apenas possível analisar parte do PCG, elaborado pela educadora, que faz referência à problemática. Foi efetuada a análise de conteúdo das entrevistas e posteriormente

cruzada com a análise documental, para que se apresentassem os dados e a discussão de resultados.

CAPÍTULO IV

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo diz respeito à apresentação e análise de dados, com base nas entrevistas que foram realizadas e na análise dos documentos. A discussão dos dados é feita ao longo do texto. Este capítulo está dividido por categorias e subcategorias, tais como: “Conceções e Olhares sobre a Articulação entre Etapas Educativas”, “Operacionalização da Articulação entre Etapas Educativas”, este segundo ponto contempla uma subcategoria intitulada por “Estratégias Facilitadoras do Processo de Articulação entre Etapas Educativas”. A terceira categoria “Papel dos Intervenientes Educativos no Processo de Articulação entre Etapas Educativas”, seguindo do ponto “Papel do Agrupamento de Escolas no Processo de Articulação entre Etapas Educativas”. Por último surge o “Olhar Global sobre o Processo de Articulação entre Etapas Educativas”.

1.1. CONCEÇÕES E OLHARES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS

Ao analisarmos as respostas obtidas pela educadora e pela professora percebemos que ambas afirmam que existe articulação entre a EPE e o 1.º CEB na instituição. A educadora faz referência ao projeto “Laboratório das Ciências”, que espelha essa articulação, afirmando ainda que:

“(...) partilham-se experiências com ambos os ciclos” (Educadora, entrevista 1).

A educadora refere também a importância desta articulação, principalmente nos dias de hoje, pois dá a conhecer mais do trabalho desenvolvido em contexto de EPE ao 1.º CEB, promovendo a integração entre estas duas etapas educativas (Oliveira, 2015).

Assim, ambas as docentes valorizam a articulação e afirmam a existência da mesma na instituição, apresentando, porém, argumentos distintos. Enquanto a educadora refere que a articulação permite um maior conhecimento do trabalho desenvolvido na EPE, a professora refere que esta articulação é um fator essencial para uma adaptação mais fácil das crianças. Como refere Serra (2004), a articulação curricular implica “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a EPE e o

1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola” (p.19). Desta forma, poderemos considerar que aqui se aplica a articulação curricular efetiva, aquela que é realizada por docentes e alunos de forma conscientemente (...), assumindo o nível “activa”, que corresponde ao conhecimento alargado das duas etapas educativas, das possibilidades de um trabalho em conjunto, onde são melhorados os recursos e os docentes mostram-se realmente empenhados na procura de instrumentos de articulação curricular (Serra, 2004).

No que concerne à percepção da coordenadora quanto ao conceito, abrangência e operacionalização da articulação, esta considera que existe articulação entre a EPE e o 1.º CEB, pois a permanência destas diferentes etapas educativas na instituição é um fator facilitador:

“Temos a vantagem de ser duas instituições no mesmo edifício, o que facilita. (...) É muito importante, porque quando não há articulação é um grande salto para o 1.º CEB, até mesmo em questão, a nível de afetos e quando a criança conhece espaços, conhece as professoras que depois vão ficar com eles” (Coordenadora, entrevista 3).

De acordo com as OCEPE (2016, p.103),

a possibilidade de as crianças que frequentam a educação pré-escolar, numa instituição particular que tenha também o 1.º ciclo ou num agrupamento de escolas, utilizarem regularmente recursos comuns (...) podem ser intencionalmente rentabilizados para que as crianças conheçam melhor o ambiente educativo para onde vão transitar.

1.2. OPERACIONALIZAÇÃO DA ARTICULAÇÃO ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS

As práticas de articulação implementadas na instituição, segundo a opinião das docentes, foram sofrendo alterações conforme as necessidades que iam surgindo ou conforme as reflexões que iam fazendo ao longo do processo. Indo ao encontro das OCEPE (2016, p.101),

a reflexão prévia e o acordo entre educadores/as do mesmo estabelecimento é importante para debaterem com os/as professores/as os processos e aprendizagens desenvolvidos na educação pré-escolar, partilhando o que uns e outros pensam sobre a pertinência destas aprendizagens, sobre a sua articulação com as aprendizagens do 1.º ciclo e sobre as práticas adotadas.

Assim, ao ser estabelecida esta conexão entre as etapas educativas, irá implicar que o 1.º CEB e o JI “se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica (...) um planeamento conjunto de actividades integradas” (Serra, 2004, p.78).

Roldão afirma que é necessário que os docentes trabalhem em conjunto, discutam metodologias e afinem conceitos, para que haja continuidade educativa (Oliveira, 2017).

Já Griebel & Niesel (2003), citado por Oliveira (2015, pp.34-35), defendem que

a mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores e educadores dos diferentes níveis educativos poderá contribuir para uma transição mais harmoniosa. Daí a premência de se trabalhar na co-construção de processos de articulação.

A professora do 1.º CEB afirma que é realmente importante esta articulação, principalmente neste contexto, em que as crianças entram para o JI e continuam na mesma instituição no 1.º CEB. Salienta ainda, que o facto das crianças conhecerem os seus professores antes de iniciarem o 1.º ano, é um fator crucial para que ocorra uma adaptação mais fácil. A professora afirma que:

“os meninos da pré ao virem para a nossa sala, vêm ver como funciona uma sala do 1.º CEB, como é estar aqui, como é que são as professoras, vão interagindo connosco e se mais tarde vierem para as nossas salas acho que não vai ser um choque tão grande porque eles já conhecem” (Professora, entrevista 2).

A educadora referiu que esta prática, o projeto “Laboratório das Ciência”, ocorre quinzenalmente e que foi ajustada, considerando que as primeiras experiências realizadas não faziam muito sentido:

“Foram feitas as primeiras experiências e havia pontos que qualquer um de nós em reunião poderia apontar como mais ou menos positivos, tendo sido acertados esses pontos” (Educadora, entrevista 1).

A professora afirma também que, inicialmente, o projeto das ciências não estava a correr como esperavam, destacando alguns aspetos menos positivos:

“(...) fazíamos duas experiências num dia, era muito a correr, não dava para conversar com os meninos, não dava para estar com eles, saber as opiniões, porque estávamos preocupadas em aquela hora ter de receber outro grupo” (Professora, entrevista 2).

Tal como a educadora, a professora também referiu na entrevista que houve mudanças e que já fez estas experiências de duas formas diferentes. Numa delas dividiu metade da turma do 1.º CEB e metade do grupo de EPE, mas ultimamente tem dinamizado as experiências com os dois grupos de crianças em simultâneo.

A educadora afirmou ainda na entrevista que a planificação e a implementação do projeto “Laboratórios de Ciências” foi realizado este ano, uma vez que foi solicitado pelo agrupamento e pelo Ministério da Educação, que nas salas existisse uma área para as ciências. A educadora aponta que a calendarização é realizada para que todos os grupos de EPE passem pelas diferentes turmas do 1.º CEB. Esta dinâmica de articulação é planificada em acordo com o respetivo professor. Salienta que é através do livro da DGE para a EPE “Despertar para a ciência” que se orientaram:

“Temos meios para nos orientarmos, geralmente pelo livro da DGE do pré-escolar e o 1.º CEB também se vem basear nesse livro” (Educadora, entrevista 1).

Quanto às restantes atividades de articulação, refere que são planificadas atempadamente em reuniões e que o professor pode optar ou não por fazer a mesma experiência, embora procurem que isso aconteça. A brochura “Despertar para a Ciência” constitui-se como “um importante recurso de apoio para os educadores de infância, na operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (...) inseridas na área de conteúdo de Conhecimento do Mundo” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p.5).

A brochura salienta ainda que

as actividades apresentadas, quer no que respeita aos temas, quer quanto às estratégias de abordagem a desenvolver, estão articuladas com propostas defendidas para o 1º Ciclo Ensino Básico (CEB) [pretendendo-se] dar coerência a um projecto de formação articulada de educadores(as) e professores(as) (Martins et al., 2009, p.8).

Na entrevista, a professora, acaba por referir alguns aspetos semelhantes aos enunciados pela educadora. Destaca que no início do ano foi decidido a periodicidade e os moldes em que iriam decorrer estas práticas, embora fossem reunindo e reajustando sempre que necessário. Esta afirma ainda que, na semana anterior à da experiência, as docentes que vão partilhar entre si os seus grupos reúnem para planearem a experiência e tudo o que será necessário:

“Na semana anterior antes da atividade, a professora e a educadora que vão ter o mesmo grupo reúnem, para decidirmos qual vai ser a experiência, os materiais necessários, se juntamos a turma ou dividimos, em que sala fazemos, se fazemos o registo ou não e qual” (Professora, entrevista 2).

A professora esclarece que a implementação fica ao critério de cada docente, sendo que poderão optar por dividir a turma, juntar todos e que vão experimentando e ajustando, conforme o *feedback* das crianças. Esta relata que as experiências que têm implementado ultimamente, em conjunto as educadoras, decorrem com o grupo de crianças do pré-escolar e a turma do 1.º CEB na mesma sala e que, apesar de parecer mais confuso, descreve alguns aspetos positivos:

“(...) formamos vários grupos em que os meninos mais crescidos vão explicando, dando as diretrizes e trabalhando com os pequeninos, ajudam a registar a previsão e a conclusão da experiência, ajudam a seguir os vários passos dos procedimentos” (Professora, entrevista 2).

Nesta perspetiva, a professora afirma que ambas vão circulando pela sala, contactando com as várias crianças e também vão realizando as experiências nas duas salas. Esta considera que esta dinamização tem corrido muito bem.

“Vamos circulando pelos grupos, pela sala, vamos ver o que um grupo está a fazer, contactamos com os nossos meninos e com os da colega. Eu acho que tem estado a correr muito bem (...) notasse que há aquela preocupação de ver se eles estão a conseguir fazer, se estão a perceber, eles próprios já questionam, vão fazendo isso uns aos outros” (Professora, entrevista 2).

Desta forma, Katz & Chard (1997), citado por Oliveira (2015, p.34), salientam que a adoção de uma metodologia comum na sala de atividades e na sala de aula pode

“antecipar, promover e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento”.

Como já referimos, apenas conseguimos ter acesso a parte do PCG da educadora, nomeadamente, onde é referida a articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, no tópico que faz alusão à relação entre os diferentes intervenientes, é referido o estabelecimento de parcerias, com vista a promoção de uma boa articulação entre o JI e o 1.º CEB, através do planeamento conjunto de atividades. Este afirma ainda que caso haja necessidade de articulação com o 1.º CEB, essa articulação concretiza-se com base em reuniões de docentes, planeadas ao longo do ano letivo, como nas atividades planeadas e trabalhadas conjuntamente pelas crianças da EPE e do 1.º CEB. É referida ainda a prática conjunta do “Ensino experimental das ciências - Laboratórios da Ciência”.

1.2.1. ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DO PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS

No que concerne às estratégias de articulação, as docentes acabam por referir algumas estratégias idênticas, como as atividades conjuntas estipuladas no PAA e os “Laboratórios das Ciências”. Porém, a educadora refere ainda as reuniões no fim do período e após o início do ano letivo e a ainda algumas estratégias de articulação com as crianças.

Na entrevista, a professora faz referência à utilização de um vocabulário mais acessível e à escolha de uma atividade que se adapte aos dois contextos. Como refere Monge (2002, pp.30-31) “a aproximação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, o diálogo entre profissionais, as atividades em comum, o intercâmbio de experiências e saberes e, ainda, a manutenção no 1.º Ciclo dos grupos de crianças provenientes dos mesmos jardins de infância”, são alguns elementos facilitadores do processo de transição. Também Zabalza (2004), citado por Oliveira (2017, p.59), refere como estratégias facilitadoras da transição a

promoção de experiências educativas conjuntas no último semestre do Jardim-de-infância e o primeiro da escola primária; partilha e trabalho conjunto entre os professores do primeiro ano e os educadores do último ano do jardim-de-infância; conceção de projetos e materiais curriculares baseados em linhas de ação contínua desde a educação pré-escolar até aos níveis superiores de escolaridade; trabalho coordenado,

entre o pré-escolar e a primária, com reuniões periódicas entre professores, educadores e pais.

Na sua entrevista, a educadora refere ainda que o ME também sugere algumas estratégias. Como por exemplo as reuniões de final de semestre, onde a educadora se reúne com a professora do 1.º CEB e planeiam a articulação que pretendem colocar em prática. Nestas reuniões, afirma que são salientados aspetos relativos às crianças que irão transitar para o 1.º CEB. Pouco tempo após o início do ano letivo, esta refere que é o professor do 1.º CEB a apresentar ao educador os progressos conseguidos pelas crianças:

“[Aqui] (...) ressaltamos os aspetos positivos e negativos em relação às crianças que vão do pré-escolar para o 1.º CEB e, no início do ano, é o professor do 1.º CEB que apresenta ao educador os avanços das crianças que foram do pré-escolar estão a ter ou não” (Educadora, entrevista 1).

Ainda relativamente a estas reuniões, a educadora salienta que são feitos alguns ajustes sempre que identifiquem em lacunas que existam entre a EPE e o 1.º CEB.

Indo ao encontro de Oliveira (2017, p.57), este refere como uma das estratégias facilitadoras da transição entre a EPE e o 1.º CEB “um investindo maior na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes”.

Porém, Stief (1994), citado por Lino (1998), in Oliveira (2017, p.59), defende que “o diálogo e a comunicação entre as equipas de educação pré-escolar e do ensino primário” se consideram como fatores que facilitam a transição. Na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 são também mencionadas algumas estratégias facilitadoras de articulação, como “momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1.º CEB”.

No que concerne às estratégias de articulação com as crianças, a educadora refere as atividades conjuntas no âmbito das ciências, jogos no exterior e efemérides:

“Quanto às estratégias de articulação com as crianças, temos as atividades conjuntas no âmbito das ciências, jogos no exterior, efemérides como o Dia da Criança, festas de Natal, de final de ano (em conjunto EPE com o 1.º CEB)” (Educadora, entrevista 1).

A professora refere também algumas das mesmas estratégias de articulação, em que há atividades conjuntas, como as atividades no Natal, no Dia do bolinho, algumas idas ao teatro. Esta considera que, apesar de almoçarem no mesmo refeitório todos juntos, que não há nesses momentos, aquela interação que se concretiza com estas atividades das ciências, em que eles interagem uns com os outros e entreejudam-se:

“Embora eles também almocem juntos no mesmo refeitório não há aquela interação, ao passo que com estas atividades das ciências eles interagem mesmo uns com os outros, são os mais crescidos que explicam aos mais pequeninos e os mais pequeninos questionam, e podem até tirar dúvidas” (Professora, entrevista 2).

Indo ao encontro de Serra (2004), a implementação de atividades em conjunto que valorizem o currículo das duas etapas educativas, requiere um trabalho cooperativo entre as crianças.

A coordenadora do agrupamento, também referiu na sua entrevista que uma das estratégias adotadas para facilitar a articulação entre a EPE e o 1.º CEB são as reuniões semestrais. Estas reuniões são dedicadas à planificação e avaliação das atividades, à partilha de ideias sobre as atividades em comum como o Dia do Pai, o desfile de Carnaval, o Dia do bolinho, o Pão por Deus, a Castanhada, o Dia da Criança, a Festa de final de ano e a Páscoa. Para além destas atividades, a coordenadora faz também referência ao projeto do pré-escolar e 1.º CEB, que incide na área das ciências, em que são realizadas experiências de quinze em quinze dias:

“Na primeira quinzena foi uma turma do pré-escolar e uma do 1.ºCEB, depois na segunda quinzena já é outra. Vamos trocando e isto tem sido muito enriquecedor, porque os meninos vão lá cima, os meninos lá de cima vêm cá a baixo e a atividade é orientada pela professora do 1.ºCEB e pela educadora” (Coordenadora, 3 entrevista).

Assim,

o trabalho em equipa (...) pode ser facilitado se houver condições organizacionais que o favoreçam. (...) serão planeados momentos de contacto entre as diferentes crianças dos

dois níveis de educação, que não podem limitar-se às festas conjuntas, pois, para serem efetivos, exigem uma convivência e colaboração mais continuadas (OCEPE, 2016, p.102).

Ainda relativamente às estratégias de articulação, a coordenadora faz referência ao PAA, afirmando que é feito em conjunto, onde se encontram delineadas as atividades em conjunto.

Como refere Oliveira (2017, p.57) as estratégias que facilitam a articulação entre etapas educativas “só poderão ser postas em prática se a construção e desenvolvimento dos projetos curriculares for da responsabilidade de equipas constituídas por docentes dos vários níveis educativos, num ambiente de verdadeiro trabalho colaborativo”.

1.3. PAPEL DOS INTERVENIENTES EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS

Quando ao papel dos docentes, mais especificamente as práticas de articulação entre estes, tanto a educadora como a professora referiram que existe diálogo e reflexão conjunta da articulação, como a prática de reuniões mensal/periódica onde são feitas as avaliações do decorrer das experiências. Segundo Serra (2004), as reuniões de articulação curricular poderão ser mensais e implicam trabalho sistemático entre os docentes. Roldão, citado por Oliveira (2017, p.56), afirma “para além da comunicação, o trabalho colaborativo entre educadores de infância e professores do 1.º CEB como uma das principais estratégias para uma transição de qualidade”, sendo que “não poderá haver continuidade educativa enquanto os docentes trabalharem individualmente, discutirem metodologias e afinarem conceitos”. Porém, Zabalza (2004), citado por Oliveira (2017, p.59), salienta o “trabalho coordenado, entre o pré-escolar e a primária, com reuniões periódicas entre professores, educadores e pais”. Oliveira (2017) destaca ainda a importância da comunicação entre os docentes de diferentes etapas educativas, do trabalho cooperativo e de uma intencionalidade clara por parte dos mesmos. A educadora refere que nestas reuniões de avaliação se analisa:

“como estão a decorrer as experiências na área da ciência, (...) nós damos o nosso ponto de vista” (Educadora, entrevista 1).

Porém, a professora refere ainda que existem reuniões sempre que necessário e de forma periódica

“para ver como é que estão a correr as experiências, com quem é que vamos articular, para não repetirmos a mesma sala, os mesmos meninos e vamos rodando, tentando trabalhar com os meninos todos” (Professora, entrevista 2).

Nestas reuniões, a professora explica ainda que são elaboradas tabelas e esquemas, que vão sendo rotativos e que ocorrem, quando reúnem enquanto grupo escola. A educadora olha para estas reuniões como benéficas ambas as etapas educativas, bem como para o desenvolvimento de projetos, para a avaliação desses projetos, referindo-a ainda como uma mais-valia. Por outro lado, a professora destaca que estas reuniões ajudam a refletir sobre a ação educativa de todos os intervenientes, questionam-se sobre o que correu melhor, menos bem, o que se pode mudar. Para além destas reuniões, a professora destaca ainda que, após cada experiência realizada, através do projeto “Laboratório de Ciências”, é feito um balanço geral com a educadora:

“No fim (...) da aula fazemos um (...) balanço geral, dizemos o que correu bem, se as nossas expectativas foram de encontro ao que aconteceu ou não, de forma informal” (Professora, entrevista 2).

Ao refletir de uma forma individual sobre o processo de articulação que estava a realizar, a educadora menciona que, de uma forma geral, a articulação realizada foi bastante positiva:

“A articulação é extremamente positiva. Sou muito a favor da articulação e valoriza muito o pré-escolar” (Educadora, entrevista 1).

A professora acaba por fazer uma reflexão mais específica acerca do processo e das mudanças que foram ocorrendo, salientando novamente os aspetos relativos à duração das atividades e ao facto do tempo estipulado ser curto para se realizarem duas atividades, condicionando a qualidade das interações e das explorações, destacando que:

“O facto de estarmos a elaborar a atividade de forma calma dá-nos mais tempo para tudo. (...) Temos uma hora e a atividade flui” (Professora, entrevista 2).

Esta afirma ainda que, contrariamente ao que acontecia, o importante passou a ser dar tempo às crianças para terminarem o que é solicitado, pelo que se vão progressivamente tornando mais flexíveis na gestão das atividades de articulação.

Relativamente à passagem de informação das crianças do JI para o 1.º CEB, tanto a educadora como a professora afirmaram que existe, tendo a educadora referido que são realizadas reuniões de articulação que ocorrem no fim do ano letivo. Nestas reuniões, a educadora refere que o tipo de informação que se passa, se restringe aos processos dos alunos, mas também são dadas algumas referências acerca das crianças que vão para o 1.º CEB, não as estigmatizando:

“É feita uma avaliação pela positiva da criança” (Educadora, entrevista 1).

Quanto à professora, refere a existência de uma reunião de articulação no início do ano, bem como outra, no período de avaliação semestral. No que concerne ao tipo de informação que passa, a professora apenas afirmou que, na reunião que ocorreu no início do ano as educadoras passaram o testemunho às professoras do 1.º ano. Relativamente à reunião semestral, a professora refere que há também essa articulação, em que as professoras do 1.º ano fazem um balanço de como correu o 1.º período:

“E agora na avaliação semestral também houve essa articulação entre as colegas do 1.º ano, tiveram a fazer um balanço de como tinha corrido o 1.º período, como é que tinha sido a adaptação, como é que estão a correr as coisas, como é que as crianças estão a aceitar ou não a entrada no 1.º CEB e como é que o trabalho está a decorrer” (Professora, entrevista 2).

Indo ao encontro das palavras de Serra (2004), reconhecer as diferenças de cada etapa educativa, acreditando na diferenciação e respeito pelo processo evolutivo natural da criança, é crucial para o planeamento das atividades de articulação, bem como na implementação das mesmas. No que concerne às práticas de reuniões de articulação, segundo Oliveira (2017), a existência de diálogo entre docentes de diferentes etapas educativas permite que as crianças não sofram tanto com a transição entre etapas.

Assim, tanto a educadora como a professora referem que existe diálogo e reflexão conjunta da articulação, através de reuniões mensais/periódicas onde são feitas as avaliações do decorrer das experiências, apresentando diferentes argumentos. Estas

perspetivas vão ao encontro do que defende Oliveira (2015, p.299) ao afirmar que é fundamental “melhorar a comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, através da partilha de experiências, de trabalho colaborativo ou de projetos comuns às duas etapas educativas”.

1.4. PAPEL DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NO PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS

Quanto ao papel do agrupamento, ao questionarmos a coordenadora relativamente à política adotada, esta refere que as estratégias e medidas adotadas acabam por ser obrigatórias, como as reuniões de articulação:

“Uma vez que somos obrigadas a ter reuniões conjuntas entre o pré-escolar e o 1.º CEB, as reuniões de articulação, mesmo quando os meninos passam para o 1.º CEB, fazemos reunião de avaliação dos meninos, em que as educadoras transmitem às colegas o grau de desenvolvimento da criança, aspetos que têm de ser confidenciais, problemas de famílias” (Coordenadora, 3 entrevista).

Segundo Marchão (2002), a transição para um novo contexto implica que se instituem práticas de troca de informação e comunicação entre as etapas educativas, bem como uma relação de confiança entre todos os intervenientes, nomeadamente, a criança, os pais, os educadores e os professores. A autora refere ainda a organização de espaços de reflexão e formação comuns como uma estratégia para uma transição positiva.

Por outro lado, as OCEPE (2016) salientam a vantagem da comunicação entre os educadores e os professores do 1.º CEB, na definição dos procedimentos de transição, caso as crianças permaneçam na mesma instituição. Mais ainda, “comunicar o processo desenvolvido com o grupo no (s) ano (s) anteriores permite aos/às professores/as compreenderem melhor as oportunidades de aprendizagem que as crianças tiveram ao longo da educação pré-escolar” (OCEPE, 2016, p.101).

Para além destas reuniões, também enunciadas pela educadora e professora, a coordenadora afirma que o agrupamento pretende que se trabalhe em grupo e em articulação, por exemplo nos projetos, ações de formação:

“Desde o projeto das ciências, (...) é o próprio agrupamento que propõem, até ações de formação, que normalmente são ações para o pré-escolar e para o 1.º CEB em conjunto” (Coordenadora, 3 entrevista).

A coordenadora considera que estas ações de formação são muito boas, pois não há divisão de etapas educativas e que é importante quando os agrupamentos fomentam e estimulam a articulação, destacando que:

“Ganhamos nós os docentes, porque ninguém sabe tudo, partilhamos e acima de tudo é benéfico para as crianças” (Coordenadora, 3 entrevista).

Acerca das medidas adotadas pela coordenadora nas práticas de articulação na instituição, a coordenadora acaba por generalizar, não enunciando medidas, mas salientando que a partilha com os educadores e professores e o considerar a Escola como um todo, são algumas das políticas que tem adotado:

“A escola, independentemente se é pré-escolar ou 1.º CEB é preciso que funcione bem, não há crianças de uma turma nem há crianças de outra, são crianças da escola. E é essa política que temos adotado e isso é bom” (Coordenadora, 3 entrevista).

Ao ser questionada quanto ao seu papel de coordenadora na implementação destas práticas de articulação, a coordenadora refere que para além do seu papel de educadora, é também coordenadora, afirmando que lhe compete tentar cumprir o seu papel de coordenadora, fomentando e estimulando o trabalho conjunto. Relativamente ao acompanhamento que esta faz da implementação da articulação na instituição, a coordenadora respondeu que é a através das reuniões específicas para o trabalho de articulação, que se vão ajustando. Faz também referência às alterações que decorrem nas atividades de ciências:

“(...) tivemos que fazer alterações, porque no início tínhamos semanal e no período da tarde as turmas todas rodavam. Chegámos à conclusão que era um grande stress, porque haviam turmas que a atividade era mais demorada, porque os grupos também são diferentes e nós vamos alterando comportamentos, vamos avaliando e é importante quando as coisas não estão bem que se alterem” (Coordenadora, 3 entrevista).

A coordenadora destaca a necessidade de se fazerem avaliações, que acontecem nas reuniões de articulação:

“Para isso temos que fazer avaliações e como temos as reuniões de articulação é ótimo” (Coordenadora, 3 entrevista).

Ao analisarmos o PAA e o PE, ambos fazem referência à articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, o PE do agrupamento faz alusão ao “Projeto Pré-Pri”, em que é pretendido o reforço da articulação entre a EPE e o 1.º CEB, através da implementação de atividades conjuntas. Já no PAA, nos objetivos específicos da instituição, é referida a promoção da prática experimental e literacia científica, em dinâmicas de articulação e trabalho colaborativo entre os docentes da EPE e do 1.º CEB. Encontram-se também elencadas as atividades conjuntas planeadas entre as diferentes etapas educativas, nomeadamente, os “Laboratórios Pré/Pri – Ensino experimental das Ciências”, o Dia do Bolinho, a comemoração do dia de S. Martinho, o Dia da Criança, entre outras. Segundo Serra (2004, p.100), é no PAA e o PE, “que encontramos os mecanismos práticos promotores da articulação”. Assim, no PE faz-se referência à articulação regulamentada, já no PAA, passa a articulação efetiva, onde se encontram propostas de atividades conjuntas. Desta forma, a escola ao assumir que pretende articular curricularmente as diferentes etapas educativas, para que seja facilitado um percurso sequencial e articulado, assume este aspeto como um fator significativo, tanto como ideologia da política educativa da escola, como compromisso de que se irão desenvolver atividades para que isso aconteça (Serra, 2004).

1.5. UM OLHAR GLOBAL SOBRE O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS

Com as entrevistas, percebemos que tanto a educadora como a professora referiram que foram ocorrendo alterações nas práticas de implementação da articulação, consoante as necessidades que iam surgindo e as reflexões que iam fazendo ao longo do processo. Desta forma, é necessário “abrir o diálogo para que se potencializem influências (...) da educação de infância para a escola uma vez que o aluno é, antes de tudo, uma criança nas suas múltiplas dimensões” (Serra, 2004, p.121). Assim, a articulação implica “prever, em conjunto, modos de progressão que deem continuidade às aprendizagens realizadas” (OCEPE, 2016, p.101). Também a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas contribuiu “para uma maior igualdade de oportunidades (...) criando (...) condições favoráveis para iniciar o 1.º ciclo” (OCEPE, 2016, p.101). Ambas referem que a planificação das atividades de articulação é realizada em conjunto e

atempadamente, nas reuniões de articulação. A professora argumenta ainda que a implementação destas práticas fica ao critério de cada docente, podendo dividir as turmas ou realizar a experiência com ambos os grupos de crianças em simultâneo. Como podemos constatar este trabalho de articulação entre o 1.º CEB e a EPE, implementado nesta escola, implica, como foi referido pelas docentes, trabalho de preparação conjunto, quer ao nível da planificação das atividades, quer ao nível da reflexão e avaliação do modo como decorreram as atividades. Como afirma Serra (2004), a preparação antecipada dos materiais, a planificação das atividades individuais e em grupo, a disponibilidade para alterar espaços e tempos, a organização de recursos materiais e humanos e a abertura para abordar temáticas curriculares através de metodologias diferentes, implica um envolvimento profundo dos docentes, nomeadamente em reuniões de articulação curricular mensais.

Ao refletirem sobre todo o processo de articulação que estavam a dinamizar no agrupamento, a educadora e a professora foram também salientando o que se deveria manter e mudar nestas práticas. Ambas consideram que se devem manter os moldes atuais, a educadora sugere ainda que para o ano seguinte se poderão implementar estas dinâmicas noutras áreas e fazer projetos em comum, mas também sente necessidade de que se deveria frisar e dar a conhecer mais ainda aos docentes do 1.º CEB a importância do pré-escolar, salientando a problemática das metodologias ativas de aprendizagem, a aprendizagem com o outro e a agência das crianças:

“Daria continuidade, frisava e dava a conhecer mais ao nossos colegas do 1.º CEB a importância do pré-escolar [e] (...) da criança frequentar o pré-escolar” (Educadora, entrevista 1).

A educadora refere-se exclusivamente às reuniões de articulação no fim do ano letivo, enquanto a professora refere as reuniões que decorrem no início do ano letivo, bem como no fim do semestre. Tal como é referido na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, no final do ano letivo o educador e o professor do 1.º ano “devem articular estratégias no sentido de promover a integração da criança e o acompanhamento do seu percurso escolar”, realizando reuniões entre o educador e o professor para troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no II, troca de informações sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas e partilha de informações sobre o

decorrer do 1.º ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1.º CEB (pp.6-7).

Já a professora, refere apenas que se deveriam manter os moldes atuais, uma experiência por sessão, para que decorra com calma e dentro do planeado. Em síntese, as opiniões das duas docentes coincidem na maioria dos aspetos, salientando-se o carácter positivo que ambas atribuem à articulação, quer do ponto de vista da sua conceção, quer do ponto de vista da sua concretização, o que vai ao encontro das ideias de Serra (2004) sobre a articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB.

Em síntese, a coordenadora considera que existe articulação na instituição e enuncia algumas das estratégias de articulação adotadas pela instituição e pelo agrupamento, nomeadamente a construção do PAA, onde se encontram definidas as atividades conjuntas, bem como as reuniões de articulação.

A coordenadora refere também a implicação do agrupamento na promoção de práticas de articulação e o seu papel nestas práticas enquanto coordenadora de estabelecimento, sendo que “agrupar as escolas de diferentes níveis educativos implica que os docentes trabalhem em conjunto, o que arrasta consigo a ideia (...) da possibilidade de articular curricularmente os níveis educativos que esta nova escola integra” (Serra, 2004, p.95). Desta forma, os agrupamentos podem levar ao surgimento de uma articulação espontânea, ou para outros tipos de articulação mais elaborada, “que envolvam o querer assumir, com o outro nível educativo, compromissos de trabalho conjunto que possibilite uma aproximação curricular”, sendo a partilha de espaços comuns pelos docentes de diferentes etapas um fator que poderá influenciar o nascimento de projetos educativos em comum (Serra, 2004, p.96-97).

Quanto às estratégias e medidas adotadas pelo agrupamento, a coordenadora destaca as reuniões de articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB, relativas à entrada das crianças para o 1.º CEB, onde ocorre a avaliação destas. Indo ao encontro de Oliveira (2017), este destaca como estratégia facilitadora da transição entre a EPE e o 1.º CEB “um investindo maior na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes” (p.57).

Por outro lado, Serra (2004) defende como uma boa política educativa do agrupamento de escolas “conversar com o 1.º CEB sobre as dificuldades que as crianças apresentam à entrada do 1.º ano e (...) as competências que as crianças deverão ter à saída da educação pré-escolar” (p.111).

A coordenadora refere que é através das reuniões de articulação que vai acompanhando a implementação destas práticas, destacando a necessidade de se realizarem avaliações, para que se façam os ajustes necessários. Assim, Serra (2004) afirma que a organização, o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas com as crianças implica a elaboração de planos de trabalhos pelos docentes das diferentes etapas, onde devem integrar estratégias de diferenciação pedagógica, adequação curricular, articulação com as famílias e com as etapas seguintes. Para esse planeamento, são necessárias reuniões de articulação curricular entre o Conselho de Docentes da EPE e o Departamento Curricular do 1.º CEB. Estas reuniões de articulação curricular poderão ser mensais e implicam trabalho sistemático entre os docentes (Serra, 2004).

CAPÍTULO V

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do estudo, bem como as limitações e algumas recomendações para futuros estudos.

1. CONCLUSÕES

Revisitando o início de todo este percurso, o presente estudo pretendia dar resposta à questão inicialmente colocada, nomeadamente identificar estratégias dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB na operacionalização de uma articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB. Partindo desta questão, procurou-se perceber as conceções dos educadores e dos professores sobre o conceito e abrangência de articulação, perceber como é que estes docentes operacionalizam a articulação entre as duas etapas educativas, perceber a política do agrupamento enquanto agente de mudança nas práticas de articulação entre a EPE e o 1.º CEB e refletir sobre o papel das instituições e dos docentes como facilitadores e agentes de práticas de articulação.

Com as três entrevistas à educadora, à professora do 1.º CEB e à coordenadora da instituição, que representa a política educativa do agrupamento, bem como com a análise dos documentos de gestão curricular pudemos compreender as perceções dos docentes quanto à articulação curricular, a sua operacionalização e a política educativa do agrupamento.

Com a análise dos dados e discussão dos resultados, foi possível perceber que existe articulação curricular efetiva na instituição, sendo que tanto a educadora, como a professora, como a coordenada reconhecem a existência dessa articulação. Estas consideram a articulação entre a EPE e o 1.º CEB benéfica e importante, sendo que a educadora afirma que através desta se dá a conhecer mais às outras etapas educativas o trabalho que é desenvolvido na EPE, mas também o seu benefício para o desenvolvimento de projetos e principalmente para a transição segura das crianças para a escolaridade obrigatória. A professora refere que o contacto antecipado com as professoras do 1.º CEB e as visitas às salas do 1.º CEB facilitam a adaptação ao 1.º CEB. A coordenadora apresenta os mesmos argumentos, afirmando que a articulação é importante pois quando não existe é um salto grande de mais para o 1.º CEB.

Todas estas intervenientes no estudo enunciam, para além da forma como é planificada e implementada, algumas das estratégias de articulação implementadas na instituição, acabando por a maior parte das vezes concordarem nas respostas, apresentando muitas vezes argumentos semelhantes. Tanto a educadora como a professora consideram que as práticas de articulação implementadas na instituição se devem manter, contudo a educadora salienta que se deve reforçar junto das docentes do 1.º CEB, a importância das crianças frequentarem o JI.

Relativamente à política educativa do agrupamento, representada pela coordenadora, esta refere que o agrupamento visa que se concretize o trabalho conjunto e em articulação, promovendo a realização de reuniões de articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB, bem como o desenvolvimento de projetos em conjunto. Assim, a coordenadora refere como medidas adotadas na instituição essencialmente a partilha, no sentido de partilhar tanto com as educadoras de infância, como com as docentes do 1.º CEB.

No que concerne aos documentos analisados, estes refletem e complementam algumas das afirmações das entrevistadas, relativamente à implementação e operacionalização das práticas de articulação. Tanto no PAA, como no PE e no PCG é referida a articulação entre a EPE e o 1.º CEB, bem como a sua operacionalização.

Desta forma, podem-se considerar atingidos os objetivos da investigação definidos, pois foi possível percebermos as conceções da educadora, da professora e da coordenadora sobre o conceito e abrangência de articulação, na medida em as docentes expuseram as suas opiniões relativas à existência ou não de articulação na instituição, bem como a sua importância. Analisámos também como os educadores e os professores operacionalizam a articulação entre as duas etapas educativas, através das informações recolhidas acerca das alterações que ocorreram, bem como a planificação, implementação de estratégias definidas nestas práticas de articulação. Percebermos a política do agrupamento, como agente de mudança nas práticas de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, através das afirmações da coordenadora quanto ao papel do agrupamento, as medidas e estratégias adotadas na implementação das práticas de articulação. Por fim, refletimos sobre o papel dos docentes como facilitadores e agentes de práticas de articulação, na medida em que tanto a educadora como a professora expuseram as suas opiniões acerca da existência de diálogo e reflexão conjunta da articulação e as conclusões obtidas, do

processo de articulação, referindo o que mudar e manter, mas também acerca da passagem de informação relativa às crianças do JI que vão para o 1.º CEB.

Também refletimos acerca do papel das instituições como facilitadores e agentes de práticas de articulação.

Sentimos que os objetivos foram concretizados e que o estudo nos permite agora afirmar, sem querendo fazer generalizações, que os docentes podem contribuir de forma efetiva para a implementação de práticas de articulação através reuniões entre os docentes do pré-escolar e do 1.º CEB, onde são planeadas as atividades de articulação, é feito o acompanhamento das mesmas, bem como os ajustes necessários, onde são realizadas as trocas de informações e é apresentado o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do JI que vão para o 1.º ano, tal como a adaptação e os avanços destas no início do 1.º ano. Mas também através do desenvolvimento de atividades conjuntas que se encontrem planeadas no PAA, que permitem uma interação entre as crianças e os docentes das diferentes etapas educativas e o contacto com as diferentes salas. Assim, o facto de nesta instituição coexistirem EPE e 1.º CEB, facilita a existência e a implementação de práticas de articulação.

Em suma, esta investigação permitiu perceber a importância da articulação entre as duas etapas educativas e a sua influência para que ocorra uma adaptação da criança calma e harmoniosa na entrada para o 1.º CEB.

Este estudo apresenta algumas limitações, no que concerne há minha inexperiência enquanto investigadora, o que levou a limitações temporais e, em consequência, à falta de evidências das crianças, relativamente às suas opiniões acerca das práticas de articulação que são implementadas na instituição, se gostam ou não e porquê, ou mesmo do que pensam acerca do 1.º CEB, o que acham que acontece lá, quais as principais diferenças que identificam. O facto de alguns documentos serem confidenciais, como o PCT e PCG, não permitiu a sua consulta para uma posterior análise quanto à existência ou não de referências relativas à articulação, apenas uma consulta parcial do PCG da educadora. Outra limitação que emergiu da inexperiência de investigação foi o facto de termos desaproveitado o que vivenciámos com as crianças no âmbito da articulação e que poderiam ter sido dados deste estudo.

Para além das limitações supramencionadas, apresentamos também algumas recomendações para investigações futuras, como a realização do estudo no contexto de uma rede privada, de forma a compreender se iriam existir semelhanças ou até mesmo diferenças, a elaboração de mais estudos nesta área, estender a investigação até à entrada das crianças no 1.º ano, de forma a perceber as opiniões das crianças durante o período de adaptação, para que se compreenda os efeitos positivos ou não da articulação. Porém a recolha das opiniões das crianças do pré-escolar e do 1.º CEB, relativamente às práticas de articulação, poderiam ser evidências importantes. Outra sugestão poderia ser a inclusão da opinião das famílias. Finalmente poderemos referir a importância que poderia assumir uma investigação-ação neste contexto, com a mesma problemática, testando estratégias com impacto direto na transição.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A elaboração do relatório foi determinante para o meu percurso enquanto futura educadora. Aqui, encontram-se espelhadas as dificuldades sentidas e as aprendizagens que fui realizando no decorrer de todo este percurso, desde o contexto de Creche ao contexto de JI II. Todos os contextos onde tive a oportunidade de intervir, contribuíram para a evolução das minhas práticas, desde a planificação, baseada na observação, à avaliação e uma posterior reflexão. Desta forma, no decorrer das minhas PES, tive a possibilidade de ir aperfeiçoando estas práticas e compreender melhor a importância e influência que o ciclo interativo tem na promoção de um desenvolvimento e aprendizagens significativas nas crianças, tornando-me, progressivamente, uma profissional mais reflexiva.

Assim, considero que a construção da dimensão reflexiva do relatório foi crucial, na medida em que me permitiu refletir acerca das aprendizagens realizadas pelas crianças, mas também da nossa ação e do nosso papel enquanto promotores dessas aprendizagens. A elaboração de reflexões leva ao questionamento das nossas ações, bem como do que as crianças realmente aprenderem e o que faz sentido ou não para estas.

Relativamente à Metodologia de Trabalho por Projeto, implementada no contexto de JI II, permitiu a construção de um projeto concretizado a partir da agência das crianças e repleto de aprendizagens quer para as crianças, quer para os adultos. A elaboração de projetos em educação de infância possibilita a promoção de diversas aprendizagens de forma holística, como o saber estar e aprender em grupo, colocando a criança no centro, sendo ativa e o elemento principal do seu processo de aprendizagem.

Posto isto, o educador para além de reflexivo, deve ser um investigador, devendo estar constantemente a investigar e a aprender para melhorar a sua prática educativa, procurando respostas para as questões que vão surgindo. Desta forma, a dimensão investigativa permitiu-me valorizar a investigação na ação educativa, possibilitando o seu aperfeiçoamento.

Em suma, pretendo levar estas bases, nomeadamente a reflexão e a investigação, para o meu percurso enquanto educadora de infância, não esquecendo também a importância

de se adequar as práticas educativas a cada criança, aceitando e tirando proveito das diferenças de cada uma, de forma a enriquecer ainda mais as suas aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2008). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. *Actas do Seminário “A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Albertino, A. I. (2019). Sala de pais. *Cadernos de Educação de Infância*, (118), 38-41.

Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In S.B. Araújo, & J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.

Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.

Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Circular 17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do Currículo na Educação. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista UIIPS*, 5(1), 98-118.

Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

Conselho Nacional de Educação (1994). *A Educação Pré-escolar em Portugal. Pareceres e Recomendações*. I Volume. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 542/79 (31 de dezembro de 1979). *Diário da República, 1.ª Série – N.º 300-12.º Sup.* Lisboa.

Decreto-lei n.º 115-A/98. (4 de maio de 1998). *Diário da República – I Série-A, N.º 102* Lisboa.

Decreto-lei n.º 6/2001 (18 de janeiro de 2001). *Diário da República – I Série-A, N.º 15.* Lisboa.

Decreto-lei n.º 139/2012 (5 de julho de 2012). *Diário da República, 1.ª Série – N.º 129.* Lisboa.

Decreto-lei n.º 54/2018 (6 de julho de 2018). *Diário da República, 1.ª Série – N.º 129.* Lisboa.

Decreto-lei n.º 55/2018 (6 de julho de 2018). *Diário da República, 1.ª Série – N.º 129.* Lisboa.

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação – A Lógica do Processo em Ciências Sociais.* Viseu: Psico & Soma.

Dias, T. V. (2018). Olhar para mudar. *Cadernos de Educação de Infância*, (115), 10-15.

Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família - A Caminho de Uma Educação Participada.* Porto: Porto Editora.

Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, & G. Monge (Org.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.

Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular.* Lisboa: Universidade Aberta.

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversidade* (6.ª ed.). Porto Alegre: AMGH.

- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Jablon, J. R., Dombro A. L., & Dichtelmiller M. L. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Jungles, D. E. (2011). Pedagogia Diferenciada. *A Página da Educação*, (193), 1-4. Consultado em 20 de abr. 2020. Disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2>
- Leandro, M. E. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In M. Oliveira, & A. S. Godinho (Org.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 73-80). Leiria: Folheto Edições & Design.
- Lei n.º 46/86. (14 de outubro de 1986). Lei de bases do Sistema Educativo. *Diário da República, 1ª. Série – Nº 237*. Lisboa.
- Lei n.º 5/97. (10 de fevereiro de 1997). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República – I Série-A, Nº 34*, Lisboa.
- Lessard-Hérbet, M., Goyette, G, & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1991). *Currículo - Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (3ª ed.). Lisboa: APEI.
- Marchão, A. J. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas primeiras etapas da educação básica. *Revista Aprender*, (26), 33-40.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos*

3 aos 6 anos. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação DEB/NEP (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Monge, M. G. (2002). Educação Pré-Escolar/1ºCiclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. *Revista Aprender*, (26), 27-32.

Nabuco, M. E. M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Revista Aprender*, (26), 55-61.

Oliveira, L. M. G. (2015). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo de ensino básico - Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória* (Tese de Doutoramento não editada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.

Oliveira, L. M. G. (2017). Estratégias de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB: articulação e continuidade educativa. *Revista San Gregorio*, (16), 50-59.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Parente, M. C. (2004). *A construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Priberam Dicionário. (2008). *Observação*. Consultado em 6 março. 2020. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/observa%C3%A7%C3%A3o>.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-37). Porto: Porto Editora.
- Silva, D. (2019). Ser bebé, ser educadora de infância: partilha de práticas. *Cadernos de Educação de Infância*, (116), 13-22.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. C., Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. R. P., Vieira, S. R. F. & Balbi, S. R. (2016). O Cesto dos tesouros: descobrir brincando. In M. R. P. Silva (Org.), *Cesto dos Tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas* (pp. 8-10). Rio de Janeiro: Editora Albatroz.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - Segundo Bolonha* (5.^a ed.). Lousã: Pactor.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 44-46.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

ANEXO 1 - REFLEXÃO INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES DE 18, 19, 24, 25 E 26 DE SETEMBRO DE 2018

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, no contexto de Creche, lecionada no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi solicitado pelos docentes a realização de uma reflexão com base nas observações realizadas no Contexto Educativo da Creche, num grupo de dezoito crianças, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses.

Ao grupo de crianças pertencem ainda duas com apenas um ano, sendo que uma ainda se encontra em fase de adaptação e a outra mais desenvolvida que esta, e as restantes com dois anos. Tal como algumas das crianças ainda se encontram em fase de adaptação, nós também. Nos primeiros dias estava um pouco receosa em relação ao facto de me conseguir ou não aproximar de algumas crianças, pois estas, como é normal, demonstravam algum receio e pouco “à vontade” quanto à nossa presença, devido à sua adaptação. Apesar de o ter tentado fazer de forma cuidadosa, penso que foi um aspeto que correu de uma forma positiva, tanto para elas, como para mim.

As observações correspondem aos dias 18, 19, 24, 25 e 26, sendo o horário das 8h30m às 12h45m e das 14h15m às 17h00m. Estas permitem “apreender os comportamentos e os acontecimentos no próprio momento em que eles se desenrolam nos seus contextos naturais e na sua riqueza (inter)subjectiva” (Gonçalves, 2004, p.66). O tipo de observação utilizada foi a participante, que segundo Bogdan e Taylor (1975), esta acontece quando há “uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada” (Correia, 2009, p.31).

O objetivo das observações iniciais seria a adaptação e o conhecimento ao novo contexto em que estamos inseridas. O facto de realizarmos as caracterizações do Meio Envolverte, da Instituição, da Sala de Atividades e a do Grupo de Crianças, também fez com que ficássemos com uma melhor perceção do espaço que nos rodeia, como a própria instituição, a forma de organização e materiais que a sala nos disponibiliza, que poderão ser usados futuramente em experiências educativas a ter com as crianças.

Para além dos materiais que compõem a sala e as respetivas divisões, verificámos que esta tem ainda uma casa de banho, o que facilita muito as crianças. A sala está organizada por diferentes espaços, cada um para uma respetiva atividade, fazendo com que as crianças percebam que para cada atividade ou necessidade existe um espaço próprio para esta. Desta forma, “A perspectiva HighScope designa-as áreas de interesse, elencando as seguintes: áreas de movimento, área da areia e água, área dos livros, área das artes, área dos blocos, área da casinha das bonecas e área dos jogos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, s.d., p.34). Assim, neste contexto encontra-se a área da mesa, dedicada à exploração de jogos de tabuleiro, puzzles ou leitura; o fraldário, que se situa mesmo ao lado da casa de banho; a casinha, um espaço onde podem estar em contacto com elementos que fazem parte de uma cozinha e com bonecas. Oliveira-Formosinho (2011) refere que a metodologia Pedagogia-em-Participação defende que “A organização e flexibilidade do ambiente são duas características que contribuem para a sua configuração enquanto território organizado para a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, s.d., p. 32).

Com base nas observações feitas, conseguimos verificar que muitos dos momentos destas crianças eram dedicados à brincadeira livre e à exploração de variadíssimas coisas. Através do brincar, a criança estimula a inteligência “porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, (...) possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42).

O grupo de crianças pode usufruir de vários recursos como por exemplo a “casinha” (espaço da sala onde existem vários objetos relacionados com a cozinha e bonecos) jogos didáticos, livros, materiais de construção/encaixe e animais de plástico. Posso concluir que são de um grupo de crianças que demonstram bastante interesse por músicas. Tal como o brincar, a música também é um processo de construção de conhecimento, que os desenvolve em vários aspetos, tais como a imaginação, a criatividade, a concentração, a socialização, a memória, a afetividade e os torna mais sensíveis.

A brincadeira livre pode ser feita dentro da Sala de Atividades ou no exterior, quando as condições climáticas o permitem, onde existem vários brinquedos à sua disposição, incluindo uma caixa de areia e triciclos. “A atividade lúdica é o meio mais natural para

a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança (...) tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e ultrapassar obstáculos” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42). Considero então que o brincar é essencial para a criança, pois ao brincar está também a aprender. Tal como o Brinquedo, este torna-se a “peça-chave” para iniciar e desenvolver o conhecimento de tudo o que a rodeia, principalmente nos três primeiros anos de vida, quando as crianças estão muitos mais sensíveis e suscetíveis a aprender. “Assim o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42).

Após estas duas semanas de observação, consigo retirar aspetos tanto positivos como negativos. Para além do receio que senti inicialmente por serem crianças que ainda se estão a conhecer, a construir a sua autonomia e a sua própria identidade, a nossa aproximação deve ser feita inicialmente de forma cuidadosa, para que possamos mais tarde criar laços e ganhar a sua confiança. Penso que é uma faixa etária desafiante, por haver ainda muito para conhecer e explorar com eles, como pela fase adaptação de algumas crianças. O facto de tanto a educadora, como as auxiliares nos prestarem qualquer ajuda e dúvida, tendo-nos sempre colocado à vontade para isso, também foi um aspeto muito positivo para o nosso processo de adaptação. Relativamente ao aspeto que me coloca mais receosa, serão as planificações, a criação de experiências educativas e o facto de saber o que se enquadra ou não nesta faixa etária.

Durante o decorrer as observações fomos interagindo com as crianças durante as refeições, a higiene delas, as brincadeiras, mas também ficámos a conhecer as suas rotinas. Ao estarmos em contacto com elas, ficámos a conhecer um pouco de cada uma, os seus gostos e preferências, bem como algumas regras de atividades na sala, regras essas que se baseiam essencialmente por proporcionar à criança momentos de lazer, respeito, partilha e aprendizagem com o outro.

Posso concluir que estas observações foram muito importantes para conhecermos o ambiente em que estamos inseridas. Embora as duas primeiras semanas sejam dedicadas apenas à observação, é muito difícil nestas idades ficar apenas pelo observar, sem interagir com as crianças.

Bibliografia

Correia, M. B. (2009). *A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação*. Obtido de http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Gonçalves, A. (2004). *MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL I - Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. Obtido de <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (s.d.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Raposo, I. A. (Dezembro de 2015). *A Expressão Musical na Creche e Jardim-de-Infância*. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10532/1/In%C3%AAs%20Almeida%20Raposo-Relat%C3%B3rio%20Final%20%28vers%C3%A3o%20definitiva%29.pdf>

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto: Porto Editora.

ANEXO 2 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 15 A 17 DE OUTUBRO DE 2018

A presente reflexão é referente aos dias 15, 16 e 17 de outubro, cuja semana de intervenção foi da minha colega. Nesta semana o grupo de crianças fez várias atividades relacionadas com a exploração de um cereal, a maçaroca do milho. Apesar de ter sido apenas a intervenção da minha colega, nesta semana retiro também a importância de nos apoiarmos mutuamente. Ao trabalharmos em conjunto, expondo as nossas ideias e pontos de vista, o nosso trabalho torna-se mais enriquecedor e mais fácil para ambas.

No decorrer desta semana introduzimos um novo elemento, a avaliação, ao qual denominamos por registo de desempenho. É de ressaltar que “a avaliação em contexto de educação de infância tem como objetivo principal a recolha de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22). A avaliação é muito importante não só para a criança, pois ao avaliarmos e observarmos conseguimos ir de encontro às necessidades que as crianças têm naquele momento, criando novos desafios, mas também para o educador, pois permite descobrir o que é que as crianças estão a pensar, o que são capazes de descobrir e os seus interesses. O que senti mais dificuldade neste aspeto foi, primeiramente, a forma de organizarmos uma tabela que fosse ao encontro do nosso objetivo, mas de uma maneira simplificada, o que iríamos avaliar e de que forma, pois a avaliação não foi um assunto muito aprofundado nos anos anteriores, o que fez com que não me sentisse muito confortável acerca deste assunto.

Há vários aspetos a melhorar no que se refere à avaliação, mas ao compreendermos a importância de avaliarmos diariamente o grupo de crianças, conseguirmos responder com mais facilidade ao que o grupo necessita. Segundo Carvalho & Portugal (2017), “A prática diária é fundamental para que os educadores se tornem progressivamente mais hábeis e mais confiantes na sua capacidade de observar e registar o desenvolvimento e as aprendizagens de bebés e crianças” (p.23).

Em suma, enquanto futuras educadoras, ao avaliarmos iremos ajustar as nossas práticas, levando-nos a refletir quanto às intencionalidades e à nossa ação educativa. É ainda importante referir que o processo de avaliar “faz parte da ação dos profissionais de

educação de infância e deve fornecer informações importantes para a melhoria das suas práticas pedagógicas” (Carvalho & Portugal, 2017, p.23).

Bibliografia

Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *AValiação em Creche - Crescendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

ANEXO 3 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 5 A 7 DE NOVEMBRO DE 2018

A presente reflexão é referente aos dias 5, 6 e 7 de novembro, semana em que fui eu a atuante. Durante esta semana foi feita a exploração de alguns frutos e legumes do outono, sendo que na segunda e quarta-feira fizeram a exploração dos frutos (romã, dióspiro, uva e tangerina) e na terça-feira a exploração de um fruto (abóboras). O critério de escolha destes cingiu-se a algumas frutas/legumes que ainda não tenham tido muito/nenhum contacto, mas também fáceis de manusear e com diferentes cores, texturas, tamanhos e sabores.

Durante a exploração das abóboras, como das frutas, senti que houve algumas crianças que necessitavam de mais tempo para explorar, embora outras já tivessem dispersado, mesmo eu tentando incentivá-las. Com a ajuda do registo de desempenho e com as observações feitas durante as explorações, pude concluir que algumas crianças demonstraram mais receio em provar e tocar em alimentos novos e outras fizeram-no com mais iniciativa. Embora tenha colocado o desenvolvimento da iniciativa nas intencionalidades educativas, na planificação, não fiz o registo escrito. Também pude observar que houve uma criança, que não costuma comer a fruta no reforço da manhã, nem ao almoço, teve iniciativa e comeu. É importante proporcionarmos às crianças momentos de exploração/brincadeira, pois é fundamental para o desenvolvimento e construção de conhecimento da criança. Esta criança ao ter um primeiro contacto com a fruta, onde pôde brincar e explorar, também contribuiu para que a provasse, cheirasse, tocasse. É “Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42).

Quanto à exploração das abóboras realizada com todo o grupo de crianças, senti mais dificuldade em conseguir controlar o grupo e ao mesmo tempo, tentar que se mantivessem motivados, havendo crianças que dispersaram muito mais rapidamente outras. Penso que esta exploração em grande grupo em relação à exploração com a frutas em pequenos grupos, as crianças necessitavam de mais tempo cada uma para explorar melhor as abóboras, pois houve algumas crianças que tiveram pouco contacto com estas. Nesta exploração também introduzi, para além das abóboras que tinha levado, umas abóboras mais pequenas que se encontravam na sala, para as crianças

poderem explorar e ver as diferenças. A atividade relacionada com a expressão motora, realizada no salão, penso que não correu da melhor forma, pois encontrava-se também um grupo de crianças no salão, o que fez com que as crianças se dispersassem mais rapidamente. Ao observar, também percebi que houve algumas crianças que conseguiram saltar com os dois pés ao mesmo tempo para dentro do arco, mas outras apenas conseguiram colocar um pé de cada vez no arco.

As interações entre crianças são muito importantes, pois ao longo destes dias algumas crianças, no início da exploração da fruta demonstraram algum receio em tocar, provar e até mexer. Ao verem as outras crianças que já estavam a comer, tocar e cheirar na fruta, fez com que estas também tivessem vontade de o fazer. Por exemplo, houve o caso de uma criança que não queria provar dióspiro. Mas uma criança que estava a comer dióspiro perto desta ofereceu-lhe. Ao oferecer-lhe e a incentivando esta a comer, a criança acabou por provar e até repetir.

A exploração dos frutos ficou por concluir com algumas crianças, sendo que foi sugerido pela educadora terminar com as restantes na próxima semana em que intervir.

Bibliografia

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto: Porto Editora.

ANEXO 4 - REFLEXÃO INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES DE 19, 20, 25, 26 E 27 DE FEVEREIRO DE 2019

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, em Jardim de Infância, lecionada no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi solicitado a realização de uma reflexão com base nas observações realizadas no Contexto Educativo Jardim de Infância, na Sala da Pré 2, num grupo de vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos.

Neste grupo de crianças é possível encontrar crianças de diferentes culturas, nomeadamente moldava, ucraniana, brasileira e angolana, o que também tornará as nossas propostas educativas num grande desafio. Nos primeiros dias estava um pouco receosa quanto à aproximação das crianças, pois somos uma presença nova na sala e na sua vida. Como é normal, essa aproximação não foi igual com todas as crianças, muitas ainda não se sentiam “à vontade” com a nossa presença. Tentei que esta aproximação acontecesse sempre de forma cuidadosa, para que estas não sentissem que estaria a “invadir” o seu espaço e mais tarde criar laços e ganhar a confiança das crianças.

Como no semestre passado estive em contexto de Creche, com crianças de idade compreendida entre os dois e os três anos, notei uma grande diferença a vários níveis, principalmente quanto ao seu desenvolvimento e à sua autonomia. Com cinco/seis anos, as crianças já são mais independentes, sendo esta “a capacidade de controlar separadamente cada segmento motor.” (Mora & Palacios, 1995). Fomos muito bem recebidas, tanto pela Educadora, como pela Auxiliar e todas as crianças.

As observações correspondem aos dias 19, 20, 25, 26 e 27 de fevereiro, sendo o horário das 9h00m às 12h30m e das 13h30m às 17h00m. Estas observações são de carácter participativo, tratando-se

“de uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e reconstruído a cada momento” (Fernandes, 2011).

O objetivo destas observações iniciais são a adaptação e o conhecimento ao novo contexto em que estamos inseridas. O facto de realizarmos as caracterizações da Sala de Atividades e a do Grupo de Crianças, também contribuiu para que ficássemos com uma melhor perceção onde estamos inseridas, a forma de organização e materiais que a sala nos disponibiliza, que poderão ser usados futuramente em experiências educativas a ter com as crianças. Para além dos materiais que a sala contém e as respetivas divisões, verificámos que o espaço utilizado pelas crianças está dividido em duas áreas, que designam pela Área da Concentração (a sala de atividades), onde estão as mesas e diversos materiais e a Área da Independência (parte exterior à sala), onde podemos encontrar a Área da Natureza, a Área da Casinha e a Pista.

No decorrer as observações fomos sempre interagindo com as crianças durante as refeições, no momento do tapete, nas suas brincadeiras e ficámos a conhecer as suas rotinas. Também foi possível irmos conhecendo as crianças, os seus interesses, as suas rotinas, as suas dificuldades, medos, a organização da sala de atividades e a organização grupo, algumas regras de atividades na sala, regras essas que se baseiam essencialmente por proporcionar à criança momentos de lazer, respeito, partilha e aprendizagem com o outro. A metodologia adotada pela Educadora baseia-se na metodologia de trabalho por projeto, sendo que será um grande desafio pois em nenhum contexto anterior trabalhei com esta metodologia.

Em suma, posso concluir que estas observações foram muito importantes para conhecermos o ambiente em que estamos inseridas. Embora as duas primeiras semanas sejam dedicadas à observação, é quase impossível ficar apenas pelo observar, sem interagir com as crianças.

Bibliografia

Mora, J., & Palacios, J. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fernandes, F. M. B. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2011. p.262-274. Disponível em: www.ims.uerj.br/ccaps.

ANEXO 5 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 11 A 13 DE MARÇO DE 2019

A presente reflexão é relativa aos dias 11, 12 e 13 de março, cuja semana foi de intervenção em conjunto com a minha colega. As propostas educativas desta semana basearam-se em torno da preparação para o Dia do Pai. Seguindo o tema do projeto de sala, a Educadora foi perguntando às crianças ao longo dos últimos dias as profissões dos pais. A elaboração do postal estava dividida em várias etapas, nomeadamente a carta escrita pelas crianças sobre o seu pai, desenhar o pai na profissão, escrever um título e a elaboração de um padrão, com figuras geométricas.

Como ponto de partida para a elaboração do postal, foi-nos proposto pela Educadora a leitura da história “Um Papá à Medida”, no momento de reunião do tapete. É importante definirmos estratégias para que as crianças se mantenham interessadas e atentas à história, pois se tivermos sempre a interromper a história para chamar a atenção de alguma criança, poderá fazer com que o grupo de disperse e perca o interesse. A leitura da história penso que correu bem, as crianças mostraram-se interessadas a maior parte do tempo e no fim foi feita uma sistematização da história. É bastante importante que após a leitura de uma história, seja feita para que se consolidem alguns acontecimentos, para ajudarmos as crianças a perceberem o que está por “de trás” da história e até mesmo para nós, enquanto futuras Educadoras, percebermos que as crianças compreenderam a história. Segundo Morais (1997) citado por Pimentel (2017, p.13) “o primeiro passo para a leitura é ouvir histórias; logo, quando a criança ouve o adulto a ler, vai ter vontade de mais tarde ler por si mesma”, sendo que “estas atividades vão permitir interações e a partilha entre pares”. Morrow & Temlock-Fields (2004) citado por Pimentel (2017, p.13) afirma que “A leitura em voz alta vai estimular a imaginação das crianças, facultar-lhes informação e promover a sua reflexão sobre acontecimentos, quer sobre si próprio quer sobre os outros. Ouvir histórias vai abrir novos mundos à criança, mas também vai influenciar nas aquisições na área do desenvolvimento da literacia”

Após este momento, iniciámos então a proposta do Postal, onde com uma criança de cada vez, acompanhei a escrita da carta, o desenho do pai na profissão e a seleção das figuras geométricas para a elaboração do padrão na moldura. Decidimos começar apenas com uma criança de cada vez, pois como ainda não temos muita experiência, assim conseguiríamos acompanhar melhor e ajudar cada criança individualmente, do

que com várias ao mesmo tempo. Se as crianças sentirem que estão a ser acompanhadas, com um adulto por perto dando sugestões e mostrando-se interessado nas suas escolhas, terá um grande impacto na sua motivação e preocupação com o que está a fazer. Quanto às diferentes etapas do postal, estas foram divididas em vários momentos. Ao longo da semana, fomos intercalando as mesmas de modo a conseguirmos organizar o tempo e o que faltava fazer em cada postal. Inicialmente, a ordem das etapas seria, em primeiro, a escrita da carta, a escolha das figuras geométricas para o padrão e a elaboração do mesmo, de seguida o título e por fim o desenho do pai na profissão. Em conversa com a Educadora e o grupo, chegámos à conclusão que seria melhor escrever primeiro o título e depois então a elaboração do padrão, pois não saberíamos o espaço que o título iria ocupar na folha.

É também importante referir as dificuldades que senti na formulação das intencionalidades para as propostas educativas. Sendo que ao tentarmos formular uma intencionalidade, pensamos mais nas estratégias e no “como vamos fazer”, do que propriamente na nossa “intenção” enquanto Educador. Também nas diferentes etapas da elaboração do Postal pelas crianças, senti algumas dificuldades, nomeadamente em que se mantivessem atentas e concentradas enquanto escreviam a carta, o que depois acabei por tentar arranjar algumas estratégias. No desenho da profissão do pai, tentei questionar sempre as crianças no porquê das suas escolhas, para que as pudesse ajudar a melhorar, mas também alertando-as para que compreendessem que não deviam de desenhar o pai muito pequeno nem muito grande, tendo em conta o tamanho da folha e o que gostariam ainda de desenhar depois do pai.

Relativamente à avaliação, esta foi sempre realizada pensando no grupo e não em cada criança. Sendo que há momentos em que seria mais complexo avaliar cada criança individualmente, como por exemplo, os momentos de reunião no tapete, optámos por esta escolha. Tornou-se então mais “fácil” avaliar as diferentes propostas educativas. Tal como é referido nas OCEPE (2016) “é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem fez, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades”.

Bibliografia

Pimentel, J. Helena Alvoeiro (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar* (Relatório Final em Mestrado de Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Coimbra: Coimbra.

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

ANEXO 6 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 18 A 20 DE MARÇO DE 2019

A presente reflexão é relativa aos dias 18, 19 e 20 de março, cuja semana correspondeu há minha intervenção individual. As propostas educativas desta semana basearam-se na conclusão do Postal para o Dia do Pai, na segunda e terça-feira e no início da investigação sobre a lava.

Na segunda, tanto de manhã como de tarde, as crianças continuaram com a elaboração do postal. Na semana passada o grupo já tinha iniciado também a elaboração do envelope, onde iriam colocar a carta lá dentro. Para a elaboração do mesmo, as crianças teriam que optar por um dos dois tipos de papel que a Educadora selecionou. Após a escolha deste, as crianças recortaram as letras da palavra pai, também com papel selecionado por elas, colá-las na parte da frente do envelope. A Educadora acompanhou as crianças nesta etapa, enquanto eu e a minha colega acompanhávamos as restantes na finalização do postal.

De manhã, no momento do tapete, penso que foi importante mostrar ao grupo os postais e perceber se reconheciam o seu ou não. Todas as crianças o conseguiram fazer, algumas incluído o das outras crianças. Também na segunda-feira voltei a ler a história “Um Papá à Medida”, para relembrar do assunto que a história trata, mas também como uma estratégia para acalmar o grupo. É importante quando as crianças conhecem uma história nova, que esta não seja apenas lida uma única vez, mas sim várias vezes, pois assim as crianças conseguirão consolidar a mensagem da história e alguns pormenores que possam ter passado despercebidos. Quanto à leitura da história como uma estratégia para acalmar o grupo, esta resulta muito bem em momentos de agitação, sendo que se trata de uma coisa que eles gostam. No dia seguinte, terça-feira, continuámos com as mesmas propostas educativas, seguindo a mesma ordem com as crianças que faltavam elaborar o Postal para o pai.

Quanto à quarta-feira, comecei por perguntar às crianças qual é que tinha sido a reação dos pais ao receberem o presente e o que é que tinham dito. Como estratégias para este momento fui perguntando criança a criança, à medida que colocavam o dedo no ar, mas também fui perguntando àquelas que não o fizeram, de modo a incentivar a sua participação. Nestes momentos em grande grupo, é importante definir algumas

estratégias para mantê-los concentrados, para que não falem todos ao mesmo tempo, mas também para que as crianças que são mais passivas falem e expressem a sua opinião. Embora as tenha conseguido por em prática, sinto que ainda tenho que melhorar bastante neste sentido, procurando diferentes formas de organizar o grupo no momento do tapete, de captar a atenção das crianças quando estão todas a falar ao mesmo tempo, de tentar fazer com que as crianças que não falam tanto participem mais. Nos materiais usados para o registo do que as crianças disseram foi apenas utilizado um cartaz, onde se dividiu em três partes: O que sabemos?; O que queremos saber?; Como vamos fazer?.

Na parte da manhã comecei por registar no quadro o que as crianças sabiam sobre a lava, as suas ideias iniciais. Aqui percebi que muitas das crianças tinham uma noção e sabiam o que é a lava, de onde é que ela vem, o que acabou por facilitar muito o início da investigação. De seguida, foram feitos os registos do que as crianças queriam descobrir e aprender sobre a lava. Para estas duas etapas, não foi fácil mediar e utilizar diferentes estratégias para que as crianças não falassem ao mesmo tempo, para que todas participassem pelo menos uma vez. Segundo Zan & De Vries (1998, p.122) quando mais de três ou quatro crianças têm algo a dizer sobre um tópico, o professor deve estabelecer uma sequência e garantir aos alunos que todos terão a sua vez de falar. Aqui também foi importante estimular a curiosidade deles, fazendo perguntas, colocando hipóteses para que fizessem outras questões. Penso que, no geral, todas as crianças participaram pelo menos uma vez, expondo as ideias, umas mais que as outras.

No fim do registo das ideias e questões das crianças, mostrei três vídeos, onde foi possível observar ao longe um vulcão a entrar em erupção, outro onde se pode observar a lava de um vulcão com mais proximidade e por fim, outro foi possível observar o que acontece à lava depois de sair do vulcão. Penso que foi importante mostrar estes três vídeos diferentes, pois deu uma perspetiva diferente de cada coisa, ajudando também a estimular a curiosidade das crianças em querer saber mais. As crianças mantiveram-se atentas e interessadas ao visualizar os vídeos, mas penso que teria sido importante ter interagido mais, perguntando e despertando a curiosidade enquanto observavam os vídeos. Quanto à formação dos grupos para investigação da lava, achei que faria sentido manter os mesmos que foram feitos para a investigação dos animais e tanto a Educadora, como as crianças concordaram com esta sugestão.

Bibliografia

Zan, B., & De Vries, R. (1998). *A Ética na Educação Infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. São Paulo, Brasil: Artes Médicas.

ANEXO 7 - ROTINA DIÁRIA DA SALA PRÉ 2

Rotina Diária da Sala Pré 2	
9h – 9h 30	Acolhimento do Grupo na Sala de Atividades
9h30 - 10h00	Conversa Inicial, Reforço da Manhã e Planeamento
10h00 – 11h45	Experiência Orientada*
11h45 - 12h00	Brincadeira nas Áreas ou no Exterior
12h00 – 12h30	Higiene e Almoço
12h30 – 13h30	Brincadeira no Parque ou Ginásio
13h30 – 14h	Higiene e Água
14h – 15h30	Experiência Orientada*
15h30 – 16h00	Brincadeira no Ginásio ou no Exterior
16h00 – 16h30	Higiene e Lanche da Tarde
16h30 – 17h	Atividades na Sala de Atividades
Observações: À segunda-feira, das 14h30min às 16h30min, as crianças da sala Pré-2 têm piscina. À terça-feira, das 11h00 às 11h45m têm música; das 15h45 às 16h30 têm inglês.	

ANEXO 8 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 13 A 15 DE MAIO DE 2019

A presente reflexão é relativa aos dias 13, 14 e 15 de maio, cuja semana não correspondeu há minha intervenção. A educadora não se encontrou presente, sendo que as atividades foram dinamizadas com o meu auxílio e da auxiliar. As propostas educativas desta semana basearam-se no desenho relativo à visita “Limites sem fronteiras”, que aconteceu no dia 10 de maio e posterior registo do que as crianças descobriram.

Quanto à primeira atividade enunciada, tive alguma dificuldade em que algumas crianças falassem, principalmente as mais tímidas. Para além de ter feito algumas perguntas, orientando a conversa, como fiz com as restantes crianças, aqui senti necessidade que teria que colocá-las mais à vontade, para se sentirem mais confortáveis em falar comigo. Também foi necessário dar algum tempo e espaço para responderem e terem algum tempo para organizarem as suas respostas. Concluímos na segunda e terça-feira os convites para o dia da família, que já tinham sido iniciados na semana anterior. Para estes convites as crianças tiveram de desenhar quem queriam convidar para a festa, identificando depois quem eram e o seu grau de parentesco para escreverem na parte de trás do desenho. Desenharam também a sua casa, todas as crianças desenharam casas diferentes e utilizaram diversas cores e algumas ainda desenharam mais coisas para além da sua casa, que acharam significativas.

Na quarta-feira de manhã, a Educadora propôs às crianças irem brincar com as caixas que estas elaboraram no quintal. Foi uma experiência muito interessante, perceber a utilidade que cada criança dava a cada caixa, a maneira como brincavam, o que faziam, o jogo dramático ali envolvente. O facto do local escolhido ter sido o quintal, também foi importante, pois não é um espaço que costumam usar com frequência para experienciar atividades, sendo um espaço com bastantes potencialidades em todos os níveis, como a dimensão do espaço, ser ao ar livre, ter diferentes cores, diferentes materiais. Tal como referem as OCEPE (2016)

“O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e

diversificação de oportunidades educativas. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas, num ambiente de ar livre” (p.27).

Mais ainda, Thomas & Harding (2011) defendem que “O exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais” (Bento & Portugal, 2016, p.91). Penso que só por terem “saído” um pouco da rotina de atividades em sala, já fez muita diferença na motivação e alegria em como brincavam e exploravam. Neste dia, continuámos também a construção do vulcão, tendo sido apenas pouco tempo, o que foi possível.

Bibliografia

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 9 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 4 E 6 DE MARÇO DE 2019

A presente reflexão é relativa aos dias 4 e 6 de março, cuja semana foi de intervenção em conjunto com a Educadora.

As propostas educativas desta semana basearam-se no tema do Carnaval, sendo este um dia festivo, comemorado pela Instituição. Também é importante que estes dias sejam comemorados e celebrados no contexto escolar, sendo que “uma criança sente-se mais viva e mais ela própria do que na maioria das outras ocasiões”, sendo as festividades bastante reconfortantes, o que acaba por dar força à criança para ultrapassar as dificuldades momentâneas, mas também esperança no futuro (Bettelheim, 2005, p.490, citado por Santos, 2014, p. 20).

No dia 4, a Educadora propôs às crianças virem mascaradas, sendo um dia diferente. No momento da reunião do tapete, a Educadora perguntou a cada criança qual era o seu disfarce. Este momento foi muito interessante, pois percebemos como todas as crianças estavam entusiasmadas, tratando-se de um dia especial para se divertirem e brincarem com os seus disfarces. Tratou-se então de um dia diferente, dedicado à brincadeira livre e aos interesses das crianças. Confesso que foi bastante positivo para a nossa adaptação, pois ainda estamos a conhecer o grupo e cada criança, facilitando o conhecimento dos gostos de cada uma.

Um momento da rotina a salientar que considero bastante importante para o grupo é a reunião no tapete, onde na quarta-feira de manhã, as crianças puderam contar o que fizeram no carnaval (terça-feira), se foram a algum sítio, se se mascararam de alguma coisa ou algo que seja significativo para elas, partilhando assim com o grupo. Estes momentos são essenciais para as crianças, pois também aqui elas percebem que a sua opinião tem valor e importância.

Por a semana que se segue ser a de intervenção em conjunto com a minha colega, estes dois dias foram muito importantes para a preparação da mesma, onde vamos intervir sem a Educadora. Ainda assim, penso que devíamos ter tido mais tempo para observarmos o grupo e o seu contexto, pois ainda sinto necessidade de mais algum tempo para nos integrarmos. Tratando-se este de um processo que demora o seu tempo, os nossos dias dedicados somente à observação/integração foram poucos, sendo que um dos meus receios se trata de não estar suficientemente envolvida para iniciar as minhas

atuações. Apesar de sentir que já pertencia à sala, antes de iniciar as minhas intervenções, é necessário conhecermos bem as crianças e todo o contexto envolvente e eu senti que este processo ainda não estava completo.

Contudo, as crianças já me procuram para falar de assuntos dos seus interesses ou para as ajudar na resolução de conflitos. A Educadora também tem tido um papel fundamental no processo de adaptação, pois mostra-se sempre disponível para responder às nossas dificuldades, fazendo-nos parte integrante do dia-a-dia das crianças e de toda a sua rotina.

Apesar de esta semana não estar ainda a intervir sozinha, senti que o apoio dado à Educadora e à auxiliar na dinamização das propostas educativas, tal como na rotina foi essencial para este meu percurso. Posto isto, o facto de estar mais envolvida permitiu-me compreender melhor a minha ação perante uma proposta educativa, sendo esta bastante pertinente as futuras intervenções.

Bibliografia

Santos, T. (2014). *Festividades sazonais e comunitárias no currículo em educação de infância* (Relatório da Prática de Ensino Supervisionado). Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1873>.

ANEXO 10 - ROTINA DIÁRIA DA SALA AMARELA

Rotina Diária da Sala Amarela	
9h – 9h30	Acolhimento do grupo na área do tapete
9h30 - 10h15	Conversa inicial, planejamento e início da experiência orientada*
10h15 – 11h00	Lanche e brincadeira livre
11h00 - 12h00	Experiência orientada*
12h00 – 13h30	Higiene e almoço
13h30 – 14h00	Beber água e relaxamento
14h00 – 15h00	Experiência orientada*
15h00 – 15h30	Leite escolar
15h30	Saída
Observações: À quarta-feira, das 11h00min às 11h45min, as crianças da sala Amarela têm a hora do conto na Biblioteca da escola. * Os períodos assinalados são flexíveis e podem ser substituídos por outros momentos.	

ANEXO 11 - REFLEXÃO INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES DE 17, 18, 23, 24 E 25 DE SETEMBRO DE 2019

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, em Jardim de Infância, lecionada no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi solicitado a realização de uma reflexão. Esta tem por base as observações realizadas no Contexto Educativo Jardim de Infância, na Sala Amarela, num grupo de dezoito crianças, com idades compreendidas entre os 2 e 6 anos.

O tipo de observação utilizado no decorrer dos dias foi de carácter participativo, tratando-se

“de uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e reconstruído a cada momento” (Fernandes, 2011).

O objetivo destas observações iniciais são a adaptação e o conhecimento ao novo contexto em que estamos inseridas, visto que para além de observar tanto o meio, como a própria instituição e crianças, é também importante participar, criar laços com elas, de modo a que a adaptação de ambas seja mais fácil e surja de forma natural. A maior parte das crianças estão pela primeira vez com a Educadora em sala e, alguma delas, pela primeira vez na escola. Estas duas primeiras semanas foram um processo de adaptação tanto para a Educadora, como para a auxiliar, as crianças e para nós, que ainda é contínuo.

Este é um grupo de crianças bastante heterogéneo, não só relativamente às idades, como também às nacionalidades, como brasileira, ucraniana, indiana e italiana. Existe ainda uma criança com necessidades educativas, que é acompanhada na própria instituição, o que tudo isto tornará as nossas propostas educativas num grande desafio. Nos primeiros dias estava um pouco receosa quanto à aproximação das crianças, pois somos uma presença nova na sala e na sua vida. Essa aproximação não foi igual com todas as crianças, muitas ainda não se sentiam “à vontade” com a nossa presença, sendo que

tentei que essa acontecesse sempre de forma cuidadosa, para que não sentissem que estaria a “invadir” o seu espaço.

Trata-se de um contexto completamente diferente de todos os que já tive o privilégio de presenciar, o que torna tudo ainda mais desafiante. Esta instituição, sendo uma escola básica que pertence à rede pública, tem ainda a valência de 1.º CEB, o que penso que irá enriquecer ainda mais a nossa “passagem”, para que possamos compreender realmente as vantagens de articular estas duas valências. Segundo Oliveira (2016, p.118), é evidente que

“A transição entre estes dois contextos deve ser motivo de reflexão por parte de educadores, professores e investigadores, querendo-se devidamente fundamentada e planeada com intencionalidade educativa. É necessário proporcionar à criança uma passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, que assente numa articulação curricular e num trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste processo, nomeadamente educadores, professores, crianças e famílias”.

Sendo que neste grupo existem crianças desde os dois aos seis anos, notei uma grande diferença entre ambas a vários níveis, principalmente quanto ao seu desenvolvimento e à sua autonomia. Com cinco/seis anos, as crianças já são mais independentes, sendo esta “a capacidade de controlar separadamente cada segmento motor” (Mora & Palacios, 1995), enquanto algumas das crianças mais novas ainda necessitam do nosso apoio, como por exemplo, na ida à casa de banho.

No decorrer das observações fomos tentando sempre interagir com as crianças durante as refeições, no momento do tapete, nas suas brincadeiras e ficámos a conhecer as suas rotinas. Também foi possível irmos conhecendo melhor os seus interesses, as suas dificuldades, medos, a organização da sala de atividades e a organização grupo, algumas regras de atividades na sala, regras essas que se baseiam essencialmente por proporcionar à criança momentos de lazer, respeito, partilha e aprendizagem com o outro. Quanto à metodologia adotada pela Educadora, não se trata de nenhuma em específico, utilizando várias metodologias, dependendo da criança, do meio e da intenção pretendida.

Em suma, posso concluir que estas observações foram muito importantes para conhecermos o ambiente em que estamos inseridas. Embora as duas primeiras semanas

sejam dedicadas à observação, é quase impossível ficar apenas pelo observar, sem interagir com as crianças.

Bibliografia

Mora, J., & Palacios, J. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Oliveira, M. (2016). Investigação Qualitativa em Educação. *Entre o jardim de infância e a escola do 1º CEB - Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória*, pp. 118-127.

Fernandes, F. M. B. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2011. p.262-274. Disponível em: www.ims.uerj.br/ccaps.

ANEXO 12 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 14 E 15 DE OUTUBRO DE 2019

Ao longo desta semana, nos respetivos dias catorze e quinze, a interveniente foi a minha colega de prática. Sendo que no dia dezasseis é comemorado o Dia Mundial da Alimentação, estavam previstas algumas atividades para esse mesmo dia, relacionadas com este tema, em conjunto as restantes crianças da escola.

De modo a enquadrar este dia, a minha colega contou uma história “A surpresa de Handa”, que fala sobre algumas frutas, propondo uma atividade às crianças, que envolvia a exploração de algumas frutas, usando os sentidos e saber quais as frutas (das que foi possível as crianças provarem) preferidas das crianças da sala Amarela, através de uma representação gráfica.

Para a comemoração do Dia Mundial da Alimentação, foi solicitado às crianças que cada uma trouxesse uma peça de fruta de casa, para se fazer um sumo de fruta. Para isso, as crianças levaram um recado para casa com a informação mais detalhada, de modo a informar os pais/encarregados de educação mas pormenorizadamente. As relações e interações que são estabelecidas entre a escola/comunidade/famílias são muito significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tal como foi possível observar, foi notório o envolvimento de vários intervenientes para este dia. As famílias envolveram-se, pois as crianças ao transmitirem a informação do que se iria fazer na quarta-feira e do que era necessário levar, uma peça de fruta, já ficaram responsáveis de uma ação. A comunidade acabou também por estar aqui envolvida, sendo que se dirigiu à escola uma professora de dança, para proporcionar às crianças experiências relacionadas com o *hip-hop*. Por fim, é de salientar também as relações entre os profissionais da instituição, de modo a organizar este dia para e com as crianças, para que todas pudessem participar e ter as mesmas experiências.

Por detrás de uma experiência educativa com o grupo ou de uma atividade com a escola, é necessário que haja um vasto leque de intervenientes, com propósitos diferentes, mas com uma finalidade, um desenvolvimento e aprendizagens harmoniosas. Tal como referem as OCEPE (2016, p.28) os pais e famílias, sendo os principais responsáveis pela educação dos filhos/as, devem participar no desenvolvimento do seu percurso

pedagógico, sendo informados do que se passa no jardim-de-infância, mas também cooperando de forma a enriquecer o planeamento e avaliação da ação educativa.

Para além da ligação necessária e essencial da escola/família/comunidade, presente este tipo de atividades e não só, é também importante salientar que esta atividade foi bastante enriquecedora para desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças, mais precisamente no domínio da independência e autonomia. As OCEPE (2016, p.36) defendem ainda que

“A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável”.

Em suma, os dias comemorativos contribuem de forma bastante positiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, criando momentos de experiências enriquecedoras, nomeadamente nas relações que aqui são estabelecidas e no conhecimento e compreensão da importância de normas e hábitos de vida saudável.

Bibliografia

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

ANEXO 13 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 11 A 13 DE NOVEMBRO DE 2019

No decorrer desta semana, nos dias onze, doze e treze, as propostas foram dinamizadas por mim. Ao longo destes três dias as experiências educativas lançadas às crianças foram bastante diversificadas, envolvendo a comemoração do Dia de S. Martinho, na segunda-feira e uma visita à Praia de São Pedro de Moel e ao Pinhal do Rei. Um momento que também considero marcante para mim, foi o facto de ter dinamizado uma experiência de ciências com uma turma do 1.º ciclo, do 2º ano.

No primeiro dia, na segunda-feira começamos então com um teatro sobre a lenda de S. Martinho. Para esta representação utilizámos alguns adereços, uns fantoches com imagens relativas às personagens e aos acontecimentos da história e alguns elementos que caracterizam esta época, associados também à lenda, como as castanhas, ou ouriços e algumas folhas, e por fim, um fantocheiro, de modo a criar algum cenário. Rodrigues (2012, p.15) define fantoche como “todo o tipo de boneco manipulável, seja de luva, de vara, de varão, de fio ou de manipulação direta”. Penso que esta atividade resultou muito bem, as crianças mostraram-se entusiasmadas e interessadas.

Após o lanche da manhã, foi-nos proposto apresentarmos o teatro aos restantes grupos de pré-escolar que se encontram na instituição, de modo a apresentar todas as crianças e envolvendo-as nos festejos desta tradição. Foi um momento bastante rico, onde se fizeram diversas aprendizagens, sendo que também após o teatro cada grupo de crianças cantou uma canção para as restantes. O *feedback* também foi muito positivo, apesar de ter sido um pouco improvisado, sendo que não fazia parte da nossa planificação. Este tipo de atividades são muito importantes levando as crianças a desenvolver a sua sensibilidade estética, exprimirem emoções, tendo também proveito de momentos de lazer. Tal como é referido nas OCEPE (2016)

“A observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças. Proporciona ainda um diálogo no grupo, que permite explorar a especificidade dos meios e linguagens do teatro e de confrontar diferentes interpretações e apreciações, facilitando a emergência de uma opinião crítica” (p.53).

Já na terça-feira, visto ser a minha semana de intervenção, foi-me proposto dinamizar uma atividade de ciências com uma turma do 2.º ano, na Sala 5, enquanto as crianças desta mesma sala se dirigiram para a sala do 2.º ano. A experiência baseou-se na influência/não influência do oxigénio na combustão de duas velas. De um modo geral, penso que a experiência correu bem, as crianças compreenderam o que era pretendido e chegaram às conclusões pretendidas. A maior dificuldade que senti não se centrou na comunicação com as crianças, mas sim com a gestão/organização dos grupos, sendo que as crianças tinham de escolher um porta-voz. A estratégia que utilizámos para que esta situação fosse resolvida de uma forma rápida e a mais justa para todos, foi recorrer à votação, ganhando a criança que tinha maior número de mãos levantadas. Segundo Zan & De Vries (1998)

“O objetivo educacional da votação é promover a auto-regulagem das crianças, dando-lhes o poder real de tomar decisões acerca do que ocorre em sua classe. A votação também dá às crianças a possibilidade de virem a aceitar a regra da maioria e desenvolver a sensibilidade quanto aos sentimentos das minorias. Um empate nos votos desafia as crianças a encontrarem uma resposta para o que fazer” (p.173).

Apesar de não ser a minha área de formação, este momento enriqueceu a minha experiência enquanto mestrande e futura profissional de educação.

Um aspeto que também considero relevante refletir foi o envolvimento de alguns pais/famílias no desenvolvimento do projeto que se encontra a decorrer sobre as aranhas. Havendo uma grande diversidade cultural na sala, de modo criar novos contextos de aprendizagens e a nos aproximarmos e valorizarmos mais as outras culturas, foi proposto a alguns pais escreverem a palavra aranha nas diferentes línguas presentes no grupo de crianças como moldavo, ucraniano e indiano. Estas aprendizagens foram muito significativas, tanto para nós adultos, como para as restantes crianças. Tal como é referido nas OCEPE (2016), no

“processo de construção de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. Esta construção é apoiada pelo/a

educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família”
(p.34).

Bibliografia

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

Rodrigues, L. F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação .

Zan, B., & De Vries, R. (1998). *A Ética na Educação Infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. São Paulo, Brasil: Artes Médicas.

ANEXO 14 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 28 A 30 DE OUTUBRO DE 2019

Ao longo desta semana, nos respetivos dias vinte e oito, vinte e nove e trinta, as propostas educativas foram dinamizadas pela minha colega de prática. No decorrer destes três dias, foram realizadas com as crianças algumas propostas que surgiram relativas a dias comemorativos/festivos que fazem parte da nossa tradição, bem como o conhecimento do seu meio envolvente. Estas atividades estão definidas no Projeto de Sala, nomeadamente a ida à Biblioteca Municipal e o contacto com uma das tradições comemoradas nesse mesmo meio, o “Dia do Pão por Deus”.

Na segunda-feira iniciou-se então a elaboração das saquinhas, onde as crianças levaram o bolinho. Para esta atividade, foi proposto às crianças a carimbagem com símbolos de alguns frutos, de diversas cores. Cada criança pode escolher os frutos que queria tal como as cores. Durante este processo, foi possível observar as crianças que conseguiam perceber qual o fruto representado em cada carimbo, bem como a sua cor.

Neste mesmo dia, terminei a documentação pedagógica relativa à atividade dinamizada na semana anterior. Inicialmente tive alguma dificuldade na organização, pois foi a primeira vez que documentei e não sabia ao certo como iria começar. Com a ajuda da educadora, compreendi todos os processos, por onde iria começar, o que esta tem de conter, etc. As OCEPE (2016) definem como documentação pedagógica a

“Organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa. Trata-se de uma prática utilizada para tornar os processos e os progressos de aprendizagem das crianças visíveis, para promover a participação dos pais/famílias e para apoiar os profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa” (p.106).

Comecei então por colocar uma breve contextualização, que percebi que esta tem de ser sucinta e bastante perceptível, para que fosse acessível a toda a comunidade/pais. De seguida completei com as intencionalidades educativas e as aprendizagens a promover. A tabela de registos que foi utilizada para registar, passo a redundância, das previsões e

observações das crianças relativamente à atividade, foi também afixada. Por fim, concluí com o registo fotográfico onde tive o cuidado de selecionar fotografias que retratassem as diferentes etapas da atividade (desde o início até ao fim), nomeadamente, os materiais, o registo das previsões feitas pelas crianças, o decorrer da experiência e o registo das observações também feitas pelas crianças, sendo que

“Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (OCEPE, 2016, p.14).

Após ter afixado a documentação pedagógica, no exterior na sala junto da porta, conclui que não optei pelo melhor sítio onde a coloquei, pois esta deve estar bem visível aos nossos olhos, e neste caso, ficou o pouco difícil de a conseguir ler corretamente. O tamanho das letras também poderia ter ficado um pouco maior e talvez menos conteúdo na contextualização, para que se torne mais “chamativa” a sua leitura.

No dia seguinte, na terça-feira, foi abordada a história da “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa”, em que a minha colega levou alguns elementos característicos, como um chapéu de bruxa e uma abóbora com luz. Penso que isso foi um aspeto muito positivo, pois chama logo a atenção das crianças, cativando-as para a leitura da história. Tal como refere Mateus et al. (s.d., p. 56)

A prática de contar/ler histórias por parte do Educador de Infância é determinante na formação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança e ao mesmo tempo transmissora de conhecimentos e valores. Esta é uma atividade de comunicação, na qual o adulto transmite à criança costumes, valores e tradições que estimulam a formação do cidadão. Assim, é da competência do Educador proporcionar à criança “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Pimentel, 2017, p.16).

Por fim, no último dia fomos visitar a Biblioteca Municipal, que nos apresentou com a história da “Avó Genoveva”. Tal como referi no parágrafo anterior, é importante criarmos um bom ambiente para a leitura/conto de uma história, de modo a levar as crianças mais facilmente no encantamento. Nesta história, também utilizaram alguns objetos relacionados com a história, como um fantoche de um cão e da avó e ainda um cenário por detrás das personagens. Foi muito divertido e as crianças envolveram-se neste momento. É de salientar também que as crianças foram conhecer um espaço que pertence à sua comunidade, sendo que na educação pré-escolar, segundo as OCEPE (2016), podem explorar-se as características físicas, culturais e sociais, da sua comunidade (OCEPE, 2016, p.88).

Bibliografia

Pimentel, J. H. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. Coimbra: Escola Superior de Educação.

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

ANEXO 15 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 21 A 23 DE OUTUBRO DE 2019

Ao longo desta semana, nos respetivos dias vinte e um, vinte e dois e vinte e três, as propostas educativas foram dinamizadas por mim. No decorrer destes três dias, foram realizadas com as crianças algumas propostas que surgiram de uma questão levantada por uma criança, na semana anterior. Essa questão encontrava-se relacionada com as atividades de comemoração do Dia da Alimentação, dizendo respeito ao facto de a tangerina e a laranja flutuarem ou não.

As atividades dinamizadas na segunda-feira basearam-se na área do conhecimento do mundo, na componente de ciências, tal como nos restantes dias. Durante a tarde as crianças deslocaram-se para uma sala do 2.º ano, no piso superior da instituição, com a finalidade de fazerem experiências com ímanes, de modo preverem e observarem o que atrai e não atrai. Para além deste tipo de atividades ser muito interessante e enriquecedor para as crianças, esta articulação com o pré-escolar e o 1.º ciclo são essenciais, onde o conceito de diferenciação faz todo o sentido, sendo estas potencializadoras de ótimas aprendizagens em conjunto e onde as crianças começam a familiarizar-se com o 1.º ciclo. Apesar da experiência não ter sido realizada em conjunto com as crianças da turma do 2.º ano

“A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas permite que a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitem desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1º ciclo com segurança” (OCEPE, 2016, p.101).

Já Serra (2004, p.19) defende que uma articulação curricular será então

“todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim-de-infância e o 1.º CEB: dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores”,

visto que as crianças estiveram em contacto com uma sala do 1.º ciclo e com a respetiva professora da sala, que dinamizou a proposta. Cardoso (2018) afirma ainda que a passagem de um ciclo para outro de forma abrupta, poderá ter uma influência menos positiva na transição da criança para o ciclo seguinte (p.23)

Na terça-feira, foi proposto ao grupo uma experiência onde se colocaram várias frutas/objetos de diversos tipos de material, densidades e formas, para que pudessem prever, observar e compreender o que acontece relativamente à flutuação. Foram selecionados alguns materiais, o mais diversificados possíveis, com o intuito de que as crianças compreendessem que flutuar e não flutuar não depende do peso dos materiais. Primeiramente, foi levantada a seguinte questão “O que é flutuar?”, onde foi possível registar variadíssimas respostas das crianças, desde “É navegar”, “É ficar em cima”, etc. Pereira (2002, p.25) defende que “É hoje consensual, entre organizações dedicadas à educação científica e entre os educadores em ciência, que a educação para a literacia científica se deve efectuar desde os primeiros anos da escolaridade, incluindo os anos da pré-escolaridade formal”.

Após este primeiro registo em grupo, passou-se ao registo das previsões das crianças, onde chamei algumas delas para tirarem de uma caixa uma imagem relativa a cada um dos objetos/frutas, dizendo o seu nome, e de seguida, colar a imagem no espaço que diz respeito ao que flutua e não flutua, segundo a sua opinião. Neste dia, foram apenas recolhidas as previsões das crianças, pois estas já se encontravam há algum tempo a participar na atividade, demonstrando menos motivação e atenção, sendo que optei por adiar a experiência para o dia seguinte, para que estas se envolvessem realmente nela. Astolfi et al (1978) citado por Pereira (2002, p.36) refere que a iniciação à ciência deveria partir de bases concretas e práticas, através de experiências diretas das crianças com o meio envolvente, os materiais e os objetos, adequados à sua faixa etária. Essa prática, que se inicia no jogo e na sua curiosidade, deverá possibilitar que a criança possa iniciar a sua pesquisa e que esta seja orientada de forma a incentiva-la a refletir acerca do que observa, proporcionando o início da construção do espírito crítico e de uma atitude racional.

Já na quarta-feira, realizamos a experiência na parte da manhã, começando por relembrar o grupo do que aconteceu no dia anterior. As crianças demonstraram-se bastante participativas, curiosas e motivadas no decorrer da experiência, onde algumas delas foram dando a sua opinião sobre o que acontecia e o que viam. Há medida que se foram colocando os objetos/frutas dentro da caixa com água, fui questionando as crianças sobre o que viam, para de seguida, fazer o registo das observações das mesmas. Algumas crianças compreenderam que não é o peso que influencia o flutuar e não

flutuar, sendo que uma delas, quando se colocou uma moeda dentro da água, afirmou que esta não ia flutuar porque era de metal. Outra criança demonstrou-se bastante surpresa ao observar que a mola não flutua, embora a maçã flutue, onde posteriormente questionou “Mas como, se a mola é mais leve que a maçã?”. Após o registo das observações, em conjunto com as crianças, fez-se as comparações finais com as previsões e as observações registadas.

Durante a tarde, foi proposto às crianças a leitura de uma história “A coisa que mais dói no mundo”, onde inicialmente comecei por questionar as crianças do que estas observavam na capa, e de seguida, o que mais doía no mundo para cada uma delas. Após a leitura, foi feito um breve reconto da mesma em conjunto com as crianças, de forma a relembrar alguns aspetos da história que considerei relevantes. Segundo Santos (2010, p.13)

“a leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no jardim de infância e que vai contribuir não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos de leitura” (p.14), isto porque, “a criança apesar de ainda não ler desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Pimentel, 2017, p.11).

Bibliografia

Cardoso, S. M. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pimentel, J. H. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. Coimbra: Escola Superior de Educação.

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

Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

ANEXO 16 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

<p>Tema: Articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Objetivos Gerais: Compreender como os docentes percecionam a articulação e como a desenvolvem na sua prática</p> <p>Meio de Comunicação: Oral, com auxílio de um gravador.</p>			
Designação dos Blocos	Objetivos	Formulário para Perguntas	Observações Específicas
<p>A</p> <p>LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar os docentes entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as razões da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um clima favorável à entrevista, para que os entrevistados se sintam à vontade durante a mesma; - Clarificar a ideia de que não há questões certas ou erradas.
<p>B</p> <p>DADOS BIOGRÁFICOS DO ENTREVISTADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer características do entrevistado; - Conhecer o seu percurso profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Profissão; - Habilitações; - Tempo de serviço; - Tempo de serviço na instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o anonimato.
<p>C</p> <p>ARTICULAÇÃO ENTRE A EPE E O 1.º CEB – Conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião do entrevistado relativamente à existência de articulação na instituição; - Perceber se a articulação 	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera haver verdadeira articulação na instituição; - Se o modo como fazem ou promovem a articulação sempre foi como atualmente (Falar um pouco desse percurso – caso se aplique); - Se considera importante que haja articulação entre as diferentes etapas 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se perceber se o entrevistado considera a existência de verdadeiras práticas de articulação na instituição; - Pretende-se perceber se o modo como promovem a articulação sempre foi como

<p>acerca das percepções dos docentes sobre o conceito de articulação e como é desenvolvida na sua prática</p>	<p>sempre foi promovida como atualmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber se o entrevistado considera importante haver articulação entre a EPE e o 1.º CEB; - Compreender como a articulação é planificada e implementada; - Conhecer a opinião do entrevistado em relação às estratégias de articulação; - Perceber se existe diálogo e reflexão conjunta sobre a articulação; - Perceber, caso não tenha existido diálogo, se o entrevistado considera que devida ter existido; - Compreender que reflexão individual o entrevistado faz do processo; - Perceber se existe passagem de informação de cada criança para o JI no 	<p>educativas e porquê;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como foi planificada a articulação na instituição; - Como foi implementada a articulação; - Identificar as estratégias de articulação; - Houve diálogo e reflexão conjunta (entre educadores e professores) sobre a articulação. A que conclusões chegaram; - Caso não tenha havido este diálogo, considera que deveria ter existido e porquê; - Que reflexão individual faz do processo, o que manter, o que mudar e porquê; - Se há passagem de informação de cada criança, do JI para a escola, no processo de transição. Que tipo de informação. 	<p>atualmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se que o entrevistado explicita a sua opinião em relação à articulação (ou não) nas diferentes etapas educativas; - Pretende-se que o entrevistado explicita como foi planificada e implementada a articulação nas suas práticas; - Pretende-se que o entrevistado explicita e descreva estratégias de articulação; - Pretende-se perceber se houve diálogo e reflexão conjunta e quais as conclusões obtidas; - Pretende-se que, caso não tenha havido diálogo, o entrevistado explicita se considera que deveria ter havido, justificando; - Pretende-se que o entrevistado faça uma reflexão individual do processo, do que manter e alterar, justificando; - Pretende-se que o entrevistado explicita se há passagem de informação de cada criança para o JI no processo de transição e qual o tipo de informação.
--	--	--	--

	processo de transição.		
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">ARTICULAÇÃO ENTRE A EPE E O 1.º CEB – Conhecimento acerca da política do agrupamento como agente de mudança e da instituição nas práticas de articulação – representado pela coordenadora do Pré- Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião do entrevistado relativamente à existência de articulação na instituição; - Perceber se o entrevistado considera importante haver articulação entre a EPE e o 1.º CEB; - Compreender qual a política do agrupamento como agente de mudança nas práticas de articulação; - Conhecer as medidas as adotadas pelo entrevistado e o seu papel na implementação de práticas de articulação; - Perceber que acompanhamento faz da articulação implementada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera haver verdadeira articulação na instituição; - Se considera importante que haja articulação entre as diferentes etapas educativas e porquê; - Qual a política do agrupamento (estratégias, medidas) relativamente à articulação entre a EPE e o 1.º CEB; - Quais as medidas adotadas pelo entrevistado e o seu papel na implementação de práticas de articulação entre o JI e o 1.º CEB, na instituição. - Que acompanhamento vai fazendo da articulação que está a ser implementada. Sugere alterações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se perceber se o entrevistado considera a existência de verdadeiras práticas de articulação na instituição; - Pretende-se que o entrevistado explicita a sua opinião em relação à articulação (ou não) nas diferentes etapas educativas; - Pretende-se que o entrevistado explicita as estratégias adotadas pelo agrupamento, numa perspetiva de mudança nas práticas de articulação; - Pretende-se que o entrevistado descreva e explicita as medidas adotadas e o seu papel na implementação de práticas de articulação, na instituição; - Pretende-se que o entrevistado explicita se tem acompanhado a implementação da articulação e se sugere alterações.

ANEXO 17 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 (EDUCADORA)

P: Considera haver verdadeira articulação na instituição?

R: Existe. Essencialmente no projeto do âmbito das ciências, que se denomina “Laboratório das Ciências”, onde se faz a articulação entre a EPE e o 1.º CEB e partilham-se experiências com ambos os ciclos.

P: O modo como fazem ou promovem a articulação sempre foi como atualmente? Como foi esse percurso?

R: A dinâmica dos “Laboratórios das Ciências” é quinzenal e foi ajustada ao longo do tempo. Das primeiras experiências que fizemos haviam algumas que não fazia muito sentido e a forma como estavam a ser implementadas para as crianças do meu grupo, e eu senti necessidade de uma reunião e pedi. Foram feitas as primeiras experiências e havia pontos que qualquer um de nós em reunião poderia apontar como mais ou menos positivos, tendo sido acertados esses pontos.

P: Considera importante que haja articulação entre as diferentes etapas educativas? Porquê?

R: Acho que é extremamente importante e hoje mais do que nunca. Porque damos a conhecer um bocadinho mais aos outros ciclos, não só ao 1.º CEB, do trabalho que é desenvolvido no pré-escolar, a forma como é desenvolvido e também os envolvemos nas nossas dinâmicas, que se fosse aproveitado, serviria para cativar os alunos nos outros ciclos.

P: Como foi planificada a articulação na instituição?

R: Vou falar especificamente dos “Laboratórios das Ciências”. Foi uma prática implementada este ano, solicitada pelo agrupamento e pelo Ministério da Educação, que nas salas existissem áreas para as ciências, denominados pelo pré-escolar e 1.º CEB por “Laboratórios das Ciências”. Fazem-se sempre a calendarização de modo a que todas as turmas do pré-escolar façam de modo rotativo as diferentes turmas do 1.º CEB, que vai do 1.º ao 3.º ano. Estas experiências são planificadas em comum acordo com o professor do 1.º CEB. No início do ano, definimos o dia e a experiência que vamos fazer com as crianças. Quanto à articulação das restantes atividades junto, são planificadas previamente através de reuniões.

P: Como foi implementada a articulação?

R: Foi implementada após os educadores e os professores do 1.º CEB chegarem a um consenso. Temos meios para nos orientarmos, geralmente pelo livro da DGE do pré-escolar e o 1.º CEB também se vem basear nesse livro. As grelhas de avaliação são idênticas às que estão lá, onde primeiramente as crianças fazem as previsões e depois fazem as conclusões, com base naquilo que observam. O professor sabe qual é a experiência e pode fazer a mesma ou não, mas como as turmas são ambas divididas a meio, procuramos fazer a mesma experiência.

P: Que estratégias de articulação utilizam?

R: Temos diferentes estratégias de articulação. As que são exigidas pelo Ministério da Educação, onde são feitas reuniões no final do semestre, em que nos reuni-mos com o 1.º CEB e fazemos a nossa articulação. Nesta articulação, ressaltamos os aspetos positivos e negativos em relação às crianças que vão do pré-escolar para o 1.º CEB e, no início do ano, é o professor do 1.º CEB que apresenta ao educador os avanços das crianças que foram do pré-escolar estão a ter ou não. Nas reuniões, o professor e o educador depois fazem ajustes em pontes ou lacunas que existem entre o pré-escolar e o 1.º CEB, que devem ser aferidos. Quanto às estratégias de articulação com as crianças, temos as atividades conjuntas no âmbito das ciências, jogos no exterior, efemérides como o Dia da Criança, festas de Natal, de final de ano (em conjunto EPE com o 1.º CEB).

P: Houve diálogo e reflexão conjunta (entre educadores e professores) sobre a articulação? A que conclusões chegaram?

R: São feitas reuniões de avaliação entre os educadores e os professores do 1.º CEB mensalmente, para avaliar como estão a decorrer as experiências na área da ciência. Cada vez que são feitas estas reuniões, nós damos o nosso ponto de vista. As conclusões é que é benéfica a articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB, tanto para o desenvolvimento de projetos, como para a avaliação desses projetos, sendo mais-valias.

P: Que reflexão individual faz do processo, o que manter, o que mudar? Porquê?

R: A articulação é extremamente positiva. Sou muito a favor da articulação e valoriza muito o pré-escolar. Devemos manter estas dinâmicas que temos aqui implementado neste ano, que para o ano poderão ser noutras áreas, fazer projetos em comum. Daria continuidade, frisava e dava a conhecer mais ao nossos colegas do 1.º CEB a importância do pré-escolar, que elas sabem mas que não esqueçam a importância da criança frequentar o pré-escolar.

P: Há passagem de informação de cada criança, do JI para a escola, no processo de transição? Que tipo de informação?

R: No final do ano letivo são feitas reuniões de articulação, onde passamos os processos dos alunos e damos algumas referências acerca dos alunos que vão começar a frequentar o 1.º CEB, não estigmatizando crianças. É feita uma avaliação pela positiva da criança.

ANEXO 18 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2 (PROFESSORA)

P: Considera haver verdadeira articulação na instituição?

R: Eu acho que sim.

P: O modo como fazem ou promovem a articulação sempre foi como atualmente? Como foi esse percurso?

R: Nós no início começámos com o projeto das ciências e não estava a correr como nós desejávamos, fazíamos duas experiências num dia, era muito a correr, não dava para conversar com os meninos, não dava para estar com eles, saber as opiniões, porque estávamos preocupadas em aquela hora ter de receber outro grupo. Agora mudámos os moldes, já fiz de duas formas diferentes. Com a educadora A. dividimos a turma, metade do 1.º CEB e metade da pré. Quando iniciámos o projeto decidimos tentar, ver como corre e se houver necessidade de fazer alguns reajustes, vamos fazendo.

P: Considera importante que haja articulação entre as diferentes etapas educativas? Porquê?

R: Sim, sem dúvida. E mais nesta escola. Porque os meninos entram para a pré e dão continuidade, vão para o 1.º CEB. Pode não ser o meu caso, porque estou aqui há um ano, mas podemos vir a apanhar meninos na pré que poderão a vir ser nossos alunos no 1.º CEB. Isso já é muito bom, porque eles já nos conhecem, é uma forma de eles se adaptarem mais facilmente, e depois o facto de eles virem às nossas salas. O facto de o 1.º CEB ir à pré, eles vão recordar a sala onde estiveram, ou a educadora com quem estiveram. Os meninos da pré ao virem para a nossa sala, vêm ver como funciona uma sala do 1.º CEB, como é estar aqui, como é que são as professoras, vão interagindo connosco e se mais tarde vierem para as nossas salas acho que não vai ser um choque tão grande porque eles já conhecem. Acho que é um começo, até porque fazemos articulação noutras atividades.

P: Como foi planificada a articulação na instituição?

R: Nós reunimos logo no início do ano, propusemos alguns projetos, uns entre níveis diferentes, outros no mesmo nível. Decidimos a periodicidade e os moldes em que iriam decorrer, sempre naquela condição de irmos reunindo e reajustando caso fosse necessário. Na semana anterior antes da atividade, a professora e a educadora que vão ter o mesmo grupo reúnem, para decidirmos qual vai ser a experiência, os materiais necessários, se juntamos a turma ou dividimos, em que sala fazemos, se fazemos o registo ou não e qual.

P: Como foi implementada a articulação?

R: Fica ao critério de cada um, podemos dividir turma, podemos juntá-los todos, vamos experimentado para ver como corre melhor, como é que as crianças preferem trabalhar, como é que se adaptam melhor e vamos ajustando. Ultimamente tenho feito com as outras educadoras com os meninos todos dentro da mesma sala, gera mais confusão porque é muita gente numa sala, mas ao mesmo tempo formamos vários grupos em que os meninos mais crescidos vão explicando, dando as diretrizes e trabalhando com os pequeninos, ajudam a registar a previsão e a conclusão da experiência, ajudam a seguir os vários passos dos procedimentos. Vamos circulando pelos grupos, pela sala, vamos ver o que um grupo está a fazer, contactamos com os nossos meninos e com os da colega. Eu acho que tem estado a correr muito bem e notasse que há aquela preocupação de ver se eles estão a conseguir fazer, se estão a perceber, eles próprios já questionam, vão fazendo isso uns aos outros. Algumas vezes fazemos aqui na sala, outras vezes lá em baixo na pré.

P: Que estratégias de articulação?

R: Atividades no Natal, no Dia do bolinho, há atividades conjuntas, às vezes vamos ao teatro e vamos juntos. Embora eles também almoçem juntos no mesmo refeitório não há aquela interação, ao passo que com estas atividades das ciências eles interagem mesmo uns com os outros, são os mais crescidos que explicam aos mais pequeninos e os mais pequeninos questionam, e podem até tirar dúvidas. Mas é giro vê-los a conversar uns com os outros, aquela preocupação de ver se fizeram, se perceberam, acho que é importante.

No início do ano dizia que não me sentia à vontade para trabalhar com meninos da pré, porque é uma realidade diferente. Temos que utilizar um vocabulário diferente, mais acessível, desdobrar mais as coisinhas. Tentamos juntar uma atividade que dê tanto para a pré, como para o 1ºCEB, que não seja

demasiado difícil para a pré e que não seja demasiado simples para o 1.º CEB. Tentamos ajustar atividades que sejam do interesse dos meninos mais pequeninos, mas que não desmotivem os mais crescidos, não repetir experiências, vamos conversando e dizendo o que vamos fazer. Nós reunimos periodicamente para ajustar aquilo que está a correr menos bem, melhorar.

P: Houve diálogo e reflexão conjunta (entre educadores e professores) sobre a articulação? A que conclusões chegaram?

R: Vamos reunindo também sempre que é necessário de forma periódica para ver como é que estão a correr as experiências, com quem é que vamos articular, para não repetirmos a mesma sala, os mesmos meninos e vamos rodando, tentando trabalhar com os meninos todos. E fazemos uma tabela, um esquema, que vai sendo rotativo. Cada uma de nós vai falando da sua experiência, do que correu melhor, menos bem, o que podemos mudar. Nós fazemos essas reflexões quando reunimos enquanto grupo escola.

No fim, no final da aula fazemos um balanço muito rápido do que é que correu bem, vamos trocando ideias ao longo da sessão. Fazemos um balanço geral, dizemos o que correu bem, se as nossas expectativas foram de encontro ao que aconteceu ou não, de forma informal.

P: Que reflexão individual faz do processo, o que manter, o que mudar? Porquê?

R: Manter os moldes atuais, uma experiência por sessão, de forma a podermos fazer a antevisão, o registo, tirar algumas conclusões, os meninos poderem registar. O facto de estarmos a elaborar a atividade de forma calma dá-nos mais tempo para tudo. Enquanto os moldes anteriores, que nós acabámos por pôr de parte, deixava-nos um pouco angustiadas porque queríamos fazer, fazer, e parecia que não fazíamos grande coisa, porque estávamos constantemente a olhar para as horas e assim não. Temos uma hora e a atividade flui. Mesmo que a atividade se estenda mais um bocadinho temos tempo. Se nós não conseguirmos concluir, depois temos mais 15 minutos, os meninos da pré podem sair ou nós. Voltamos à nossa sala e concluímos alguma coisa que fique, ou até se for necessário voltar a insistir num ou noutro ponto podemos reunir noutro dia.

P: Há passagem de informação de cada criança, do JI para a escola, no processo de transição? Que tipo de informação?

R: Sim, no início do ano houve essa reunião de articulação, em que as educadoras passaram o testemunho às colegas do 1.º CEB. E agora na avaliação semestral também houve essa articulação entre as colegas do 1.º ano, tiveram a fazer um balanço de como tinha corrido o 1.º período, como é que tinha sido a adaptação, como é que estão a correr as coisas, como é que as crianças estão a aceitar ou não a entrada no 1.º CEB e como é que o trabalho está a decorrer.

ANEXO 19 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3 (COORDENADORA)

P: Considera haver verdadeira articulação na instituição?

R: Sim. Temos a vantagens de ser duas instituições no mesmo edifício, o que facilita. Depois o PAA é feito em conjunto, embora o pré-escolar tenha um projeto e um cronograma do nosso projeto que este ano é “Amigos do Mundo”, nós temos sempre o PAA das atividades em comum. Temos reuniões por semestre sobre a articulação, do pré-escolar e do 1.º CEB, onde fazemos a planificação, depois a avaliação das atividades. Para além destas atividades comuns (Dia do Pai, desfile de Carnaval, Dia do bolinho, Pão por Deus, Castanhada, Dia da Criança, Festa de final de ano, Páscoa) também temos um projeto pré/pri na área das ciências o tema e de quinze em quinze dias fazemos experiências. Na primeira quinzena foi uma turma do pré-escolar e uma do 1.º CEB, depois na segunda quinzena já é outra. Vamos trocando e isto tem sido muito enriquecedor, porque os meninos vão lá cima, os meninos lá de cima vêm cá a baixo e a atividade é orientada pela professora do 1.º CEB e pela educadora.

P: Considera importante que haja articulação entre as diferentes etapas educativas? Porquê?

R: É muito importante, porque quando não há articulação é um grande salto para o 1.º CEB, até mesmo em questão, a nível de afetos e quando a criança conhece espaços, conhece as professoras que depois vão ficar com eles, já não é aquele bicho papão. Eles estão habituados a irem lá, sentam-se, fazem o trabalho em grupinhos, um menino do pré-escolar e outro do 1.º CEB e isso é muito importante para desmistificar o papão do 1.º CEB.

P: Qual a política do agrupamento (estratégias, medidas) relativamente à articulação entre a EPE e o 1.º CEB?

R: Digamos que acaba por ser obrigatório. Uma vez que somos obrigadas a ter reuniões conjuntas entre o pré-escolar e o 1.º CEB, as reuniões de articulação, mesmo quando os meninos passam para o 1.º CEB, fazemos reunião de avaliação dos meninos, em que as educadoras transmitem às colegas o grau de desenvolvimento da criança, aspetos que têm de ser confidenciais, problemas de famílias. É óbvio que não vai ficar no relatório, portanto dizemos de modo boca, de modo que não fique registado. O agrupamento pauta para que trabalhemos em grupo e em articulação, mesmo em relação aos projetos. Desde o projeto das ciências, e mesmo é o próprio agrupamento que propõem, até ações de formação, que normalmente são ações para o pré-escolar e para o 1.º CEB em conjunto. A última que tivemos foi sobre as ciências e é muito bom porque não há divisão de ciclos. O relatório final até foi feito em conjunto, por uma professora do 1.º CEB e uma educadora e isso é importante quando os agrupamentos fomentam e estimulam a articulação. Ganhamos nós os docentes, porque ninguém sabe tudo, partilhamos e acima de tudo é benéfico para as crianças.

P: Quais as medidas adotadas e o seu papel na implementação de práticas de articulação entre o JI e o 1.º CEB, na instituição?

R: Eu estou também com uma vantagem, para além de educadora eu sou coordenadora de estabelecimento. Compete-me a mim tentar fazer o meu papel enquanto coordenadora, fomentar e estimular o trabalho conjunto. Independentemente da articulação, eu como educadora podia fazer, há também o meu papel enquanto coordenadora. Há sempre aquela tendência de partilhar, não só como educadora, mas também por uma questão de me preocupar com o todo, o pré-escolar e o 1.º CEB. A escola, independentemente se é pré-escolar ou 1.º CEB é preciso que funcione bem, não há crianças de uma turma nem há crianças de outra, são crianças da escola. E é essa política que temos adotado e isso é bom.

P: Que acompanhamento vai fazendo da articulação que está a ser implementada? Sugere alterações?

Como temos reuniões específicas para o trabalho de articulação, é aí que nós ajustamos. Há atividades até que não estão a resultar, por exemplo a atividades das ciências que é um projeto de grupo, mas tivemos que fazer alterações, porque no início tínhamos semanal e no período da tarde as turmas todas rodavam. Chegámos à conclusão que era um grande *stress*, porque haviam turmas que a atividade era mais demorada, porque os grupos também são diferentes e nós vamos alterando comportamentos, vamos avaliando e é importante quando as coisas não estão bem que se alterem. Para isso temos que fazer avaliações e como temos as reuniões de articulação é ótimo.

ANEXO 20 – TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Primeira e segunda entrevista

Tema I – Conceito e abrangência da articulação		
1. Categoria – Conceções dos docentes		
1.1. Existência de articulação entre a EPE e o 1.º CEB e sua importância	Educadora	Professora
	<p>Existe. No projeto (...) “Laboratório das Ciências”, onde se faz a articulação entre a EPE e o 1.º CEB e partilham-se experiências com ambos os ciclos.</p> <p>Acho que é extremamente importante e hoje mais do que nunca. Porque damos a conhecer um bocadinho mais aos outros ciclos (...) do trabalho que é desenvolvido no pré-escolar, a forma como é desenvolvido e também os envolvemos nas nossas dinâmicas, que se fosse aproveitado, serviria para cativar os alunos nos outros ciclos.</p>	<p>Eu acho que sim. Sim, [é importante] sem dúvida. E mais nesta escola. Porque os meninos entram para a pré e dão continuidade, vão para o 1.º CEB (...) podemos vir a apanhar meninos na pré que poderão a vir ser nossos alunos no 1.º CEB. Isso já é muito bom, porque eles já nos conhecem, é uma forma de eles se adaptarem mais facilmente, e depois o facto de (...) os meninos da pré ao virem para a nossa sala, vêm ver como funciona uma sala do 1.º CEB, como é estar aqui, como é que são as professoras, vão interagindo connosco e se mais tarde vierem para as nossas salas acho que não vai ser um choque tão grande porque eles já conhecem.</p>

Tema II – Operacionalização da articulação		
1. Categoria – Práticas de articulação na instituição		
1.1. Práticas de articulação implementadas		
1.1.1. Alterações das práticas de articulação	Educadora	Professora
	<p>A dinâmica dos “Laboratórios das Ciências” é quinzenal e foi ajustada ao longo do tempo. Das primeiras experiências que fizemos haviam algumas que não fazia muito sentido e a forma como estavam a ser implementadas (...) e eu senti necessidade de uma reunião e pedi.</p> <p>Foram feitas as primeiras experiências e havia pontos que qualquer um de nós em reunião poderia apontar como mais ou menos positivos, tendo sido acertados esses pontos.</p>	<p>Nós no início começámos com o projeto das ciências e não estava a correr como nós desejávamos, fazíamos duas experiências num dia, era muito a correr, não dava para conversar com os meninos, não dava para estar com eles, saber as opiniões, porque estávamos preocupadas em aquela hora ter de receber outro grupo.</p> <p>Agora mudámos os moldes, já fiz de duas formas diferentes. Com a educadora A. dividimos a turma, metade do 1.º CEB e metade da pré.</p>
1.1.1. Planificação e implementação	Foi uma prática implementada este ano, solicitada pelo agrupamento e pelo Ministério da Educação, que nas salas existissem áreas para as ciências, denominados pelo pré-	Nós reunimos logo no início do ano, propusemos alguns projetos, uns entre níveis diferentes, outros no mesmo nível. Decidimos a periodicidade e os moldes em que

	<p>escolar e 1.º CEB por “Laboratórios das Ciências”.</p> <p>Fazem-se (...) a calendarização de modo a que todas as turmas do pré-escolar façam de modo rotativo as diferentes turmas do 1.º CEB, que vai do 1.º ano ao 3.º ano.</p> <p>São planificadas em comum acordo com o professor do 1.º CEB. No início do ano, definimos o dia e a experiência que vamos fazer com as crianças. Quanto à articulação das restantes atividades em conjunto, são planificadas previamente através de reuniões.</p> <p>Foi implementada após os educadores e os professores do 1.º CEB chegarem a um consenso. Temos meios para nos orientarmos, geralmente pelo livro da DGE do pré-escolar e o 1.º CEB também se vem basear nesse livro. As grelhas de avaliação são idênticas às que estão lá. O professor sabe qual é a experiência e pode fazer a mesma ou não, mas como as turmas são ambas divididas a meio, procuramos fazer a mesma experiência.</p>	<p>iriam decorrer, sempre naquela condição de irmos reunindo e reajustando caso fosse necessário. Na semana anterior antes da atividade, a professora e a educadora que vão ter o mesmo grupo reúnem, para decidirmos qual vai ser a experiência, os materiais necessários, se juntamos a turma ou dividimos, em que sala fazemos, se fazemos o registo ou não e qual.</p> <p>[A implementação] Fica ao critério de cada um, podemos dividir turma, podemos juntá-los todos, vamos experimentado para ver como corre melhor, como é que as crianças preferem trabalhar, como é que se adaptam melhor e vamos ajustando. Ultimamente tenho feito com as outras educadoras com os meninos todos dentro da mesma sala, gera mais confusão porque é muita gente numa sala, mas ao mesmo tempo formamos vários grupos em que os meninos mais crescidos vão explicando, dando as diretrizes e trabalhando com os pequeninos, ajudam a registar a previsão e a conclusão da experiência, ajudam a seguir os vários passos dos procedimentos.</p> <p>Vamos circulando pelos grupos, pela sala, vamos ver o que um grupo está a fazer, contactamos com os nossos meninos e com os da colega. Eu acho que tem estado a correr muito bem e notasse que há aquela preocupação de ver se eles estão a conseguir fazer, se estão a perceber, eles próprios já questionam, vão fazendo isso uns aos outros. Algumas vezes fazemos aqui na sala, outras vezes lá em baixo na pré.</p>
<p>1.1.2. Estratégias de articulação</p>	<p>Temos diferentes estratégias de articulação. As que são exigidas pelo Ministério da Educação, onde são feitas reuniões no final do semestre, em que nos reunimos com o 1.º CEB e fazemos a nossa articulação.</p> <p>[Aqui] (...) ressaltamos os aspetos positivos e negativos em relação às crianças que vão do pré-escolar para o 1.º CEB e, no início do ano, é o professor do 1.º CEB que apresenta ao educador os avanços das crianças que foram do pré-escolar estão a ter ou não.</p> <p>Nas reuniões, o professor e o</p>	<p>Atividades no Natal, no Dia do bolinho, há atividades conjuntas, às vezes vamos ao teatro e vamos juntos. Embora eles também almoçem juntos no mesmo refeitório não há aquela interação, ao passo que com estas atividades das ciências eles interagem mesmo uns com os outros, são os mais crescidos que explicam aos mais pequeninos e os mais pequeninos questionam, e podem até tirar dúvidas.</p> <p>(...) aquela preocupação de ver se fizeram, se perceberam, acho que é</p>

	<p>educador depois fazem ajustes em pontes ou lacunas que existem entre o pré-escolar e o 1.º CEB, que devem ser aferidos.</p> <p>Quanto às estratégias de articulação com as crianças, temos as atividades conjuntas no âmbito das ciências, jogos no exterior, efemérides como o Dia da Criança, festas de Natal, de final de ano (em conjunto EPE com o 1.º CEB).</p>	<p>importante.</p> <p>Temos que utilizar um vocabulário diferente, mais acessível, desdobrar mais as coisinhas. Tentamos juntar uma atividade que dê tanto para a pré, como para o 1ºCEB, que não seja demasiado difícil para a pré e que não seja demasiado simples para o 1.º CEB. Tentamos ajustar atividades que sejam do interesse dos meninos mais pequeninos, mas que não desmotivem os mais crescidos, não repetir experiências, vamos conversando e dizendo o que vamos fazer. Nós reunimos periodicamente para ajustar aquilo que está a correr menos bem, melhorar.</p>
--	--	--

Tema III – Papel dos docentes		
1. Categoria - Práticas de articulação entre os docentes		
1.1. Diálogo e reflexão conjunta da articulação	Educadora	Professora
	Reuniões de avaliação entre os educadores e os professores do 1.º CEB mensalmente, para avaliar como estão a decorrer as experiências na área da ciência, (...) nós damos o nosso ponto de vista.	Vamos reunindo também sempre que é necessário de forma periódica para ver como é que estão a correr as experiências, com quem é que vamos articular, para não repetirmos a mesma sala, os mesmos meninos e vamos rodando, tentando trabalhar com os meninos todos. E fazemos uma tabela, um esquema, que vai sendo rotativo. Nós fazemos essas reflexões quando reunimos enquanto grupo escola.
1.1.1. Conclusões obtidas	É benéfica a articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB, tanto para o desenvolvimento de projetos, como para a avaliação desses projetos, sendo mais-valias.	Cada uma de nós vai falando da sua experiência, do que correu melhor, menos bem, o que podemos mudar. No fim (...) da aula fazemos um (...) balanço geral, dizemos o que correu bem, se as nossas expectativas foram de encontro ao que aconteceu ou não, de forma informal.
1.1.2. Importância do diálogo e reflexão (caso não tenha havido)	(Afirma que houve diálogo).	(Afirma que houve diálogo).
1.2. Reflexão individual do processo	A articulação é extremamente positiva. Sou muito a favor da articulação e valoriza muito o pré-escolar.	O facto de estarmos a elaborar a atividade de forma calma dá-nos mais tempo para tudo. Enquanto os moldes anteriores, que nós acabámos por pôr de parte, deixava-nos um pouco angustiadas porque queríamos

		fazer, fazer, e parecia que não fazíamos grande coisa, porque estávamos constantemente a olhar para as horas e assim não. Temos uma hora e a atividade flui. Mesmo que a atividade se estenda mais um bocadinho temos tempo. Se nós não conseguirmos concluir, depois temos mais 15 minutos, os meninos da pré podem sair ou nós. Voltamos à nossa sala e concluímos alguma coisa que fique, ou até se for necessário voltar a insistir num ou noutro ponto podemos reunir noutro dia.
1.2.1. O que manter, o que mudar	Manter estas dinâmicas que temos aqui implementado neste ano, que para o ano poderão ser noutras áreas, fazer projetos em comum. Daria continuidade, frisava e dava a conhecer mais ao nossos colegas do 1.º CEB a importância do pré-escolar [e] (...) da criança frequentar o pré-escolar.	Manter os moldes atuais, uma experiência por sessão, de forma a podermos fazer a antevisão, o registo, tirar algumas conclusões, os meninos poderem registar.
1.3. Passagem de informação das crianças do JI para o 1.º CEB	No final do ano letivo são feitas reuniões de articulação.	Sim, no início do ano houve essa reunião de articulação. E agora na avaliação semestral também houve essa articulação.
2.3.1. Tipo de informação	Passamos os processos dos alunos e damos algumas referências acerca dos alunos que vão começar a frequentar o 1.º CEB, não estigmatizando crianças. É feita uma avaliação pela positiva da criança.	(...) As educadoras passaram o testemunho às colegas do 1.º CEB. (...) As colegas do 1.º ano, tiveram a fazer um balanço de como tinha corrido o 1.º período, como é que tinha sido a adaptação, como é que estão a correr as coisas, como é que as crianças estão a aceitar ou não a entrada no 1.º CEB e como é que o trabalho está a decorrer.

Anexo 21 – Tabela de análise de conteúdo das entrevistas

Terceira entrevista

Tema I – Conceito, abrangência e operacionalização da articulação	
1. Categoria – Conceção da coordenadora	
1.1. Existência de articulação entre a EPE e o 1.º CEB e sua importância	<p>Sim. Temos a vantagens de ser duas instituições no mesmo edifício, o que facilita. Depois o PAA é feito em conjunto, embora o pré-escolar tenha um projeto e um cronograma do nosso projeto que este ano é “Amigos do Mundo”, nós temos sempre o PAA das atividades em comum. Temos reuniões por semestre sobre a articulação, do pré-escolar e do 1.º CEB, onde fazemos a planificação, depois a avaliação das atividades. Para além destas atividades comuns (Dia do Pai, desfile de Carnaval, Dia do bolinho, Pão por Deus, Castanhada, Dia da Criança, Festa de final de ano, Páscoa) também temos um projeto pré/pri na área das ciências o tema e de quinze em quinze dias fazemos experiências. Na primeira quinzena foi uma turma do pré-escolar e uma do 1.º CEB, depois na segunda quinzena já é outra. Vamos trocando e isto tem sido muito enriquecedor, porque os meninos vão lá cima, os meninos lá de cima vêm cá a baixo e a atividade é orientada pela professora do 1.º CEB e pela educadora.</p> <p>É muito importante, porque quando não há articulação é um grande salto para o 1.º CEB, até mesmo em questão, a nível de afetos e quando a criança conhece espaços, conhece as professoras que depois vão ficar com eles, já não é aquele bicho papão. Eles estão habituados a irem lá, sentam-se, fazem o trabalho em grupinhos, um menino do pré-escolar e outro do 1.º CEB e isso é muito importante para desmistificar o papão do 1.º CEB.</p>
Tema II – Papel do agrupamento	
1. Categoria – Política do agrupamento	
1.2. Estratégias e medidas adotadas pelo agrupamento	<p>Digamos que acaba por ser obrigatório. Uma vez que somos obrigadas a ter reuniões conjuntas entre o pré-escolar e o 1.º CEB, as reuniões de articulação, mesmo quando os meninos passam para o 1.º CEB, fazemos reunião de avaliação dos meninos, em que as educadoras transmitem às colegas o grau de desenvolvimento da criança, aspetos que têm de ser confidenciais, problemas de famílias. É óbvio que não vai ficar no relatório, portanto dizemos de modo boca, de modo que não fique registado. O agrupamento pauta para que trabalhemos em grupo e em articulação, mesmo em relação aos projetos. Desde o projeto das ciências, e mesmo é o próprio agrupamento que propõem, até ações de formação, que normalmente são ações para o pré-escolar e para o 1.º CEB em conjunto. A última que tivemos foi sobre as ciências e é muito bom porque não há divisão de ciclos. O relatório final até foi feito em conjunto, por uma professora do 1.º CEB e uma educadora e isso é importante quando os agrupamentos fomentam e estimulam a articulação. Ganhamos nós os docentes, porque ninguém sabe tudo, partilhamos e acima de tudo é benéfico para as crianças.</p>
Tema III – Papel do coordenador	
2. Categoria - Práticas de articulação na instituição	
2.1. Medidas adotadas pelo coordenador	<p>Há sempre aquela tendência de partilhar, não só como educadora, mas também por uma questão de me preocupar com o todo, o pré-escolar e o 1.º CEB. A escola, independentemente se é pré-escolar ou 1.º CEB é preciso que funcione bem, não há crianças de uma turma nem há crianças de outra, são crianças da escola. E é essa política que temos adotado e isso é bom.</p>
2.2. Papel do coordenador	<p>Eu estou também com uma vantagem, para além de educadora eu sou coordenadora de estabelecimento. Compete-me a mim tentar fazer o meu</p>

implementação das práticas de articulação	papel enquanto coordenadora, fomentar e estimular o trabalho conjunto. Independentemente da articulação, eu como educadora podia fazer, há também o meu papel enquanto coordenadora.
2.3. Acompanhamento da implementação da articulação na instituição	Como temos reuniões específicas para o trabalho de articulação, é aí que nós ajustamos. Há atividades até que não estão a resultar, por exemplo a atividades das ciências que é um projeto de grupo, mas tivemos que fazer alterações, porque no início tínhamos semanal e no período da tarde as turmas todas rodavam. Chegámos à conclusão que era um grande <i>stress</i> , porque haviam turmas que a atividade era mais demorada, porque os grupos também são diferentes e nós vamos alterando comportamentos, vamos avaliando e é importante quando as coisas não estão bem que se alterem. Para isso temos que fazer avaliações e como temos as reuniões de articulação é ótimo.