

Refletindo e investigando a Prática de Ensino
Supervisionada – Transição entre a Educação Pré-Escolar
e o 1.º Ciclo do Ensino Básico em tempos de pandemia

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

PATRÍCIA SOUSA EUSÉBIO

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Leiria, março de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestres

Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I | 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Helena e João, que me deram a oportunidade de realizar este sonho. À minha mãe, principalmente, que me disse as palavras certas quando eu mais precisava de as ouvir e por nunca me ter deixado desistir.

Ao Zé, o meu namorado, melhor amigo e companheiro de vida, que sempre me apoiou e procurou motivar-me para alcançar os meus objetivos, celebrando comigo cada vitória.

Ao meu avô que, mesmo com dificuldades motoras, fez sempre questão de estar presente nos momentos mais importantes deste percurso e à minha avó, a minha estrelinha que, mesmo não estando presente fisicamente, me deu força nos momentos em que eu mais precisei.

À melhor colega de Prática Pedagógica que podia ter tido, a minha amiga Rafaela, que me fez crescer muito como pessoa e futura profissional de educação, através das partilhas e reflexões que fazíamos juntas. À minha amiga Beatriz, que apesar de termos seguido mestrados diferentes, nunca deixou de mandar uma mensagem de preocupação, força e incentivo.

A todas as crianças e alunos e respetivas famílias, com a qual me cruzei ao longo das Práticas Pedagógicas que, sem dúvida, me ensinaram muito e me fizeram acreditar ainda mais que é profissão que quero exercer, para seguir o meu sonho.

A todas as educadoras e professoras cooperantes, com as quais tive o privilégio de trabalhar, que me permitiram ser sempre autónoma e quando necessário, disponibilizaram-se para me apoiar e aconselhar.

A todos os professores que me acompanharam ao longo deste percurso, particularmente ao professor Miguel Oliveira e à professora Isabel Rebelo que me forneceram ferramentas essenciais para encarar a educação como algo maravilhoso e inspirador.

O meu sincero obrigada a todos vós!

RESUMO

No relatório de Prática de Ensino Supervisionada consta a minha caminhada ao longo dos dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) (2019/2020 e 2020/2021), realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Este relatório encontra-se dividido em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Na primeira parte, evidenciam-se algumas das aprendizagens mais significativas realizadas ao longo das Práticas Pedagógicas em contexto de Educação de Infância, nomeadamente ao nível da gestão e organização do tempo, do contacto com as crianças e famílias em contexto de educação@distância e de 1.º CEB, por exemplo, a importância de promover a interdisciplinaridade e apostar no lúdico como promotor de aprendizagem.

Na segunda parte, surge um ensaio investigativo sobre a transição entre a Educação de Infância e a escolaridade obrigatória, com a intenção de perceber como é que um grupo de crianças do jardim de infância percebe a escola do 1.º CEB e como é que um grupo de alunos do 1.º CEB vivenciou a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB, em tempos de pandemia. Também foi nossa intenção identificar formas de comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB durante o momento de transição da EPE para o 1.º CEB, no período de confinamento. Finalmente, foram também objetivos compreender a perspetiva dos encarregados de educação sobre este momento de transição, identificar formas de comunicação entre encarregados de educação e os seus educandos e perceber quais as estratégias implementadas pela educadora e pelos encarregados de educação no momento de transição da EPE para o 1.º CEB, durante o período de educação presencial e educação@distância.

Conclui-se neste estudo, que a transição da EPE para o 1.º CEB deve continuar a ser trabalhada, mesmo em contexto de educação@distância, pois basta que os intervenientes (famílias, educadores e professores) adaptem as estratégias facilitadoras da transição à nova realidade (ex. visitar virtualmente a escola do 1.º CEB, incentivar os pais a falarem com as crianças sobre a escola do

1.º CEB de modo positivo, solicitar a uma criança do 1.º ano de escolaridade que partilhe a sua experiência, através de um vídeo/áudio).

Palavras chave

1.º Ciclo do Ensino Básico, Articulação, Continuidade Educativa, Educação de Infância, Estratégias Facilitadoras, Transição.

ABSTRACT

This report of Supervised Teaching Practice reports my journey over the two years of Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (1st CBE) (2019/2020 and 2020/2021), held at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic of Leiria. This report is divided into two parts: the reflexive dimension and the investigative dimension. In the first part, some of the most significant learnings carried out during the Pedagogical Practices are evidenced, in the context of Childhood Education, namely at the level of time management and organization, contact with children and families in the context of education@distance and 1st CBE, for example, the importance of promoting interdisciplinarity and betting on play as a learning promoter.

In the second part, there is an investigative essay on the transition between Childhood Education and compulsory schooling, with the intention of understanding how a group of kindergarten children perceive the school from the 1st CBE and how a group of students from the 1st CEB experienced the transition from Pre-School Education to the 1st CEB, in times of pandemic. It was our intention to identify forms of communication between childhood educators and teachers of the 1st CBE during the transition from PSE to the 1st CBE, in the period of confinement. Finally, the objectives were also to understand the perspective of parents about this moment of transition, to identify forms of communication between parents and their students and to understand the strategies implemented by the educator and the parents, at the time of the transition from PSE to the 1st CBE, during the period of face-to-face education and education@distance.

It is concluded in this study that the transition from PSE to 1st CBE must continue to be worked on, even in the context of education@distance, as it is sufficient for stakeholders (families, educators and teachers) to adapt the strategies facilitating the transition to the new reality (e.g. virtually visiting the 1st CBE school, encouraging parents to talk to children about the 1st CBE school in a

positive way, request a 1st grade child to share their experience, through a video/audio).

Keywords

1st Cycle of Basic Education, Articulation, Educational Continuity, Childhood Education, Facilitating Strategies, Transition.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | iv |
| Abstract | vi |
| Índice Geral..... | viii |
| Índice de Figuras | xii |
| Índice de Tabelas..... | xiii |
| Índice de Quadros | xiii |
| Índice de Gráficos | xiii |
| Siglas e Abreviaturas..... | xiv |
| Introdução | 1 |
| Parte I – Dimensão Reflexiva | 3 |
| Capítulo I – Aprendizagens realizadas nas Práticas Pedagógicas de educação de infância..... | 3 |
| 1. Contexto de Creche | 3 |
| 1.1. Expectativas e receios iniciais..... | 4 |
| 1.2. Escuta da criança como potenciadora de aprendizagens..... | 5 |
| 1.3. A importância do brincar..... | 7 |
| 1.4. A importância da gestão e organização do tempo..... | 7 |
| 1.5. Ciclo interativo: observar, planificar, intervir e avaliar | 10 |
| 2. Contexto de Jardim de Infância..... | 13 |
| 1.1. Expectativas e receios iniciais..... | 14 |
| 1.2. O desafio da educação pré-escolar em educação@distância devido à Covid-19..... | 14 |
| 1.3. Propostas educativas na nova modalidade de educação pré-escolar em educação@distância..... | 18 |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo II – Aprendizagens realizadas nas Práticas Pedagógicas de 1.º CEB | 26 |
| 1. Contexto de 1.º ano e 4.º ano de escolaridade | 26 |
| 1.1. Expectativas e receios iniciais..... | 27 |
| 1.2. Ciclo interativo: observar, planificar, intervir e avaliar | 28 |
| 1.3. A interdisciplinaridade | 31 |
| 1.4. O lúdico como promotor da aprendizagem | 36 |
| Parte II – Dimensão Investigativa..... | 41 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico..... | 42 |
| 1. Clarificando o conceito de Transição | 42 |
| 2. Implicações das Transições..... | 43 |
| 3. Transição numa Perspetiva Ecológica..... | 44 |
| 4. As Transições na Perspetiva das Crianças e das Famílias | 45 |
| 5. As Transições na Perspetiva dos Profissionais | 48 |
| 6. Estratégias Facilitadoras da Articulação e Continuidade do Jardim de Infância para a Escolaridade Obrigatória | 49 |
| 7. Novo Contexto de Educação@Distância | 52 |
| 8. O Papel das Famílias na Modalidade de Educação@Distância | 53 |
| 9. A Importância de Manter o Contacto entre os Intervenientes na Educação@Distância | 54 |
| 10. Potencialidades das Ferramentas Digitais na Educação@Distância..... | 54 |
| Capítulo II – Metodologia | 56 |
| 1. Opções metodológicas | 57 |
| 2. Descrição geral do Estudo..... | 58 |
| 3. Caracterização do Contexto e dos Participantes no Estudo | 58 |
| 4. Técnicas e Instrumentos de Recolha E Análise de dados | 60 |
| 5. Procedimentos Metodológicos | 64 |
| Capítulo III – Apresentação de dados e discussão de resultados | 65 |

| | |
|---|-----------|
| 1. As vozes das crianças do Jardim de Infância sobre a transição | 65 |
| 2. As vozes dos Encarregados de Educação..... | 66 |
| 3. As vozes dos Educadores de Infância | 69 |
| 3.1. Educação Presencial..... | 69 |
| 3.2. Educação@distância:..... | 74 |
| 4. As vozes dos alunos do 1.º CEB | 79 |
| Capítulo IV – Considerações Finais do Estudo | 82 |
| 1. Principais Conclusões | 82 |
| 2. Limitações do Estudo | 84 |
| 3. Sugestões para Investigações Futuras | 85 |
| Conclusão | 86 |
| Referências Bibliográficas | 88 |
| Anexos..... | 97 |
| Anexo 1 – Reflexão Semanal em Contexto de 1.º CEB: 17, 18 e 19 de maio de 2021. | 98 |
| Anexo 2 – Reflexão Semanal em Contexto de 1.º CEB: 11, 12 e 13 de janeiro de 2021 | 101 |
| Anexo 3 – Reflexão Semanal em Contexto de 1.º CEB: 26, 27 e 28 de outubro de 2020..... | 105 |
| Anexo 4 – Reflexão Semanal em Contexto de 1.º CEB: 9, 10 e 11 de novembro de 2020..... | 108 |
| Anexo 5 – Reflexão Semanal em Contexto de 1.º CEB: 7, 8 e 9 de junho de 2021 | 111 |
| Anexo 6 – Grelha de Observação – Características principais das crianças participantes | 114 |
| Anexo 7 – Grelha de Observação – Características principais dos alunos participantes | 115 |
| Anexo 8 – Inquérito por questionário apresentado os Encarregados de Educação... | 116 |
| Anexo 9 – Inquérito por questionário apresentado aos Educadores de Infância | 121 |

| | |
|---|-----|
| Anexo 10 – Guião da entrevista realizada às crianças do JI | 127 |
| Anexo 11 – Transcrição do vídeo da explicação às famílias sobre o que pretendia com o documento do guião da entrevista..... | 128 |
| Anexo 12 – Respostas à entrevista 1, do Manuel, enviada por e-mail em registo escrito | 129 |
| Anexo 13 – Transcrição das respostas da Soraia à entrevista 2, enviada pelo encarregado de educação em registo de vídeo | 130 |
| Anexo 14 – Entrevista 3 realizada à educadora Carla, enviada por escrito | 131 |
| Anexo 15 – Guião da entrevista realizada aos alunos do 1.º CEB..... | 136 |
| Anexo 16 – Autorizações enviadas aos encarregados de educação para a participação no estudo – online e presencial | 137 |
| Anexo 17 – Análise de Conteúdo: Análise das entrevistas de duas crianças do JI... | 139 |
| Anexo 18 – Razões pela qual é importante haver preparação das crianças para a escolaridade obrigatória | 141 |
| Anexo 19 – Transcrição das entrevistas realizadas aos alunos do 1.º CEB | 142 |
| Entrevista 4 – Aluna Elsa..... | 142 |
| Entrevista 5 – Aluno Gabriel..... | 143 |
| Entrevista 6 – Aluno Tiago | 145 |
| Entrevista 7 – Aluna Mara | 146 |

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Registos fotográficos das evidências da exploração do desafio “À Volta da Fruteira” – Quais e quantas frutas tenho na minha fruteira?

Figura 2 – Registos fotográficos da exploração do desafio “Vamos Reutilizar?”.

Figura 3 – Registos fotográficos da exploração do desafio “A Minha Exposição”.

Figura 4 – Registos fotográficos da exploração do desafio “Escultores por um dia”.

Figura 5 – Registos fotográficos da exploração do desafio “Cientista por um dia...”.

Figura 6 – Dramatização realizada pelas mestrandas “palavras homógrafas, homófonas e homónimas”.

Figura 7 – Desenhar o grafema “e” com lápis de carvão e contorná-lo com lã.

Figura 8 – Exploração do “Jogo de Tabuleiro alusivo ao Magusto”.

Figura 9 – Previsões de dois alunos, relativas à atividade prática.

Figura 10 – Exploração dos instrumentos musicais não convencionais.

Figura 11 – Cartazes relativos à Revolução do 25 de Abril de 1974 elaborados pelos alunos.

Figura 12 – Jogo do “Bingo Gramatical”.

Figura 13 – Jogo “Multipli”.

Figura 14 – Dramatização realizadas por duas alunas (comerciante e consumidor).

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Exemplo de Grelha de Avaliação (23 de novembro de 2020).

Tabela 2 – Desenho da Investigação.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Credo Pedagógico para as transições educativas (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016).

Quadro 2 – Exemplo de Organização da análise de conteúdo.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estratégias facilitadoras da transição das crianças do JI para o 1.º CEB.

Gráfico 2 – Relevância de existir uma preparação específica das crianças para a escolaridade obrigatória.

Gráfico 3 – Estratégias para trabalhar a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB.

Gráfico 4 – Contactos realizados entre os educadores de infância e as crianças.

Gráfico 5 – Emoções sentidas durante o período de educação@distância.

SIGLAS E ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

DGS – Direção-Geral da Saúde

E@D – Educação@distância

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OP – Ordem dos Psicólogos

PP – Prática Pedagógica

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. O principal objetivo deste relatório prende-se com a apresentação do percurso vivenciado por mim ao longo dos dois anos de Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano e 4.º ano de escolaridade).

É importante que um educador/professor procure respeitar sempre cada criança/aluno, na medida em que todos apresentam características e ritmos de aprendizagem diferentes, tornando-se, assim, fulcral responder às necessidades de cada indivíduo, para que estes se tornem mais autónomos, competentes, criativos e encarem as mudanças que vão surgindo ao longo da sua vida de uma forma positiva.

Hoje em dia, a meu ver, ainda não se dá o devido valor às transições entre etapas educativas, algo que me preocupa pelo facto de serem momentos muito importantes na vida das crianças. Deste modo, importa que os educadores e professores assegurem uma continuidade alicerçada nas aprendizagens já realizadas, sendo que para isto, é necessário que os intervenientes (educadores, professores, crianças e famílias) trabalhem em parceria, com a intenção de assegurar que a transição para a etapa seguinte é vivida por todos, mas principalmente pelas crianças, de uma forma tranquila e harmoniosa.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira diz respeito à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa. Na dimensão reflexiva exponho as experiências mais significativas do meu percurso, algumas dificuldades sentidas e ainda algumas das aprendizagens realizadas. Relativamente à parte investigativa, apresenta-se um estudo realizado durante as Práticas Pedagógicas em Jardim de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de perceber quais as conceções de um grupo de crianças do Jardim de Infância, dos encarregados de educação, dos educadores de infância e de um grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acerca da transição, articulação e continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o período de isolamento social e quais as estratégias utilizadas nesta nova realidade relacionadas com a transição entre etapas educativas.

Esta parte divide-se nos seguintes quatro capítulos: (1) enquadramento teórico, (2) metodologia, (3) apresentação de dados e discussão dos resultados e, por fim, (4) as considerações finais do estudo. É importante referir que os nomes de pessoas e instituições são fictícios, de modo a salvaguardar a sua identidade e que todos os dados recolhidos tiveram o consentimento informado de todos os intervenientes.

Para terminar o relatório, segue-se a conclusão final, na qual reflito sobre todo o percurso vivenciado ao longo do Mestrado, as dificuldades sentidas, o quanto todas as aprendizagens realizadas ao longo deste foram fundamentais para um futuro percurso profissional e também pessoal. Finalmente, encontram-se as referências bibliográficas e os anexos utilizados ao longo de todo o documento.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A presente Dimensão Reflexiva surge como o culminar de todo o processo reflexivo vivenciado ao longo de todas as Práticas Pedagógicas (PP), sendo elas em contexto de Educação de Infância (EI), nas valências de Creche e Jardim de Infância (JI) e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), nos 1.º e 4.º anos de escolaridade.

No que diz respeito à organização desta dimensão, decidi dividi-la em dois capítulos, sendo que o primeiro é dedicado às aprendizagens realizadas nas PP de EI, que por sua vez se divide nos dois seguintes subcapítulos: Contexto de Creche e Contexto de JI. Por fim, o segundo capítulo destina-se às aprendizagens realizadas nas PP de 1.º CEB, nos contextos de 1.º ano e 4.º ano de escolaridade.

CAPÍTULO I – APRENDIZAGENS REALIZADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. CONTEXTO DE CRECHE

Ao longo do primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de vivenciar a PP em contexto de EI na valência de creche. A instituição localizava-se na zona urbana de uma cidade do centro litoral de Portugal, sendo uma instituição da rede particular. Esta abrangia as valências de Creche (incluindo idades compreendidas entre os quatro meses e os três anos), JI (abrangendo crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos) e 1.º CEB (incluindo crianças com idades entre os seis e os doze anos).

Neste contexto, ao longo de quinze semanas, acompanhei o grupo de crianças da sala de um ano. O grupo era composto por catorze crianças, das quais seis eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Quando iniciei a prática, as crianças tinham idades compreendidas entre os dez e os vinte e um meses. O grupo de crianças encontrava-se numa fase de grandes descobertas, sendo um grupo ativo, curioso e com vontade de realizar novas aprendizagens. As crianças revelavam interesse por atividades de expressão motora, como subir, trepar, rastejar, gatinhar, lançar objetos, entre outros. Também foi possível verificar ao longo das observações que as crianças gostavam de

brincar com os jogos didáticos e detinham um grande gosto por música, dança e animais.

No que diz respeito ao domínio motor, nove das crianças já tinham a marcha adquirida, uma deslocava-se por curtas distâncias, três gatinhavam e uma deslocava-se na posição sentada. Todo o grupo de crianças se movimentava pela sala de atividades, manipulando, agarrando e mandando objetos. Relativamente à linguagem e comunicação, as crianças muitas das vezes recorriam à linguagem não verbal para comunicarem, como por exemplo, para dizer adeus ou “não”. O grupo de crianças, segundo Piaget 1971 (cit. por Pádua, 2009) encontrava-se no estágio sensoriomotor no desenvolvimento cognitivo, visto que se encontravam no “período que antecede a linguagem. Do nascimento a aproximadamente um ano e meio-dois anos” (p. 28). Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, as crianças demonstraram ser muito carinhosas tanto com os pares como com a comunidade educativa. Desta forma, caracterizo este grupo como heterogéneo, a nível de interações, das capacidades, das características próprias e especificidades de cada uma.

De uma forma geral, o grupo de crianças, interessava-se por explorar elementos da natureza (ex. folhas, areia e gelo), gostavam de escutar histórias com fantoches, aprender canções novas, dançar ao som de músicas, realizar atividades com tintas, empilhar e encaixar objetos, brincar com caixas de cartão vazias, entre outras atividades.

1.1. EXPECTATIVAS E RECEIOS INICIAIS

O contexto de Creche era, sem dúvida, a valência que eu mais queria voltar a ter oportunidade de vivenciar, uma vez que na Licenciatura em Educação Básica, na PPIII, tive a oportunidade de estar neste contexto com crianças de dois e três anos e gostei muito, estando, desta forma, muito motivada e entusiasmada. Nesta linha de pensamento, quando soube que ia ter a oportunidade realizar a PP na sala de um ano, fiquei maravilhada. Assim, fui com muita vontade de realizar novas experiências e aprendizagens e de me desenvolver a nível pessoal e profissional de uma forma mais completa e apaixonada por esta profissão, Educadora de Infância.

Antes de iniciar esta PP, senti-me um pouco ansiosa, visto que nunca tinha trabalhado com um grupo de crianças com estas faixas etárias. Assim, um dos meus receios era não responder às necessidades, interesses e motivações das crianças. Os interesses das crianças “proporcionam (...) linhas orientadoras positivas a seguir (...) dão pistas aos educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 83), em que o educador tem o papel de reconhecer a “capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9). Desta forma, com toda a vontade que eu tinha de aprender, com a relação positiva que criei com todos os intervenientes da PP, que me esclareceram sempre as minhas dúvidas e após ter efetuado alguma pesquisa sobre as características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ultrapassei este receio. Na minha perspetiva, partir dos seus interesses para a realização de atividades é uma ótima estratégia, pois é uma das formas de torná-las ativas e agentes no seu processo de aprendizagem, promovendo assim, aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

1.2. ESCUTA DA CRIANÇA COMO POTENCIADORA DE APRENDIZAGENS

A escuta, na minha opinião, é essencial para o educador conhecer o grupo de crianças, de forma a dar resposta às necessidades de cada uma, aos seus interesses e motivações individuais e coletivos. Deste modo, devemos valorizar tudo aquilo que a criança nos diz, seja através da linguagem verbal ou não verbal. Considero, ainda, que a observação e a escuta se complementam, uma vez que, como afirma Parente (2012), os adultos têm que executar “observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças” (p. 5). Assim, qualquer educador deve valorizar a escuta ativa na sua sala de atividades e escutar para além do que está planeado, pois as crianças surpreendem-nos e podem em qualquer momento, evidenciar algo sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O facto do mobiliário e os materiais didáticos estarem construídos de acordo com o tamanho das crianças permitia que cada uma escolhesse o material com o qual desejava brincar ou explorar. Este ambiente ajuda a que as crianças “fiquem com um sentimento

de pertença e de conforto” (Post & Hohmann, 2011, p. 109) e, desta forma, o educador tem oportunidade de perceber quais os interesses, necessidades e motivações das mesmas. Como por exemplo, o Mateus quando se dirigia ao móvel que continha os livros, procurava sempre o livro que explorava os animais, e após pegar no livro dirigia-se a mim para lhe dizer o nome de cada animal e ele repetia tanto o nome como o som deste. Tal como Parente (2012) afirma

“observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (p. 5).

Ao longo da PP, apercebi-me que era fundamental dar feedback positivo quando as crianças conseguiam, por exemplo, colocar as peças de um jogo no local indicado. Tal como Post e Hohmann (2011) afirmam, é importante “mostrar interesse pelas brincadeiras das crianças (...) apreciar as ações e as explorações (...) comunicar calor e respeito” (p. 34) e reconhecer os seus sentimentos, tanto os de frustração como os de satisfação. Quando as crianças estavam a fazer um jogo de encaixe e eram confrontadas com determinada dificuldade, estas tendiam a desistir, mostrando por vezes alguma frustração. Nestas situações, por vezes senti a tendência de dar a solução, mas acabava por não a dar, porque o importante é que estas descubram sozinhas a sua resolução. De acordo com os autores supracitados, se o educador estiver sempre a intervir e a socorrer a criança, esta “não ganha o sentido de ser agente activo da sua própria vida” (p. 88).

A meu ver, é fundamental colocar as crianças no centro da aprendizagem, sendo que a função do educador é orientá-las, percebendo quais as suas potencialidades a serem desenvolvidas e aprendizagens ainda não descobertas. Os “carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem activa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhe prestam cuidados” (Post & Hohmann, 2011, p. 13).

1.3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Ao longo da PP fui percebendo que nesta faixa etária o brincar é essencial e deve ser visto como um potenciador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O brincar e o brinquedo são fundamentais para a construção do conhecimento do mundo, uma vez que as crianças desenvolvem, por exemplo, as relações com os outros, consigo mesmas e com os objetos, e estimulam a autoestima. Através do brincar, as crianças fazem descobertas, resolvem problemas, expressam-se de diversas formas, aprendem a dividir o espaço e a partilhar as experiências com os outros. Assim, segundo Portugal (2009),

o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interacções e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares (pp. 52-53).

Neste seguimento, o brincar é uma atividade natural e espontânea, isto porque, as crianças, durante o brincar, têm oportunidade de escolher como e com o que querem brincar, tendo em conta os seus interesses e motivações. Deste modo, o brincar é “uma atividade valiosa e imprescindível para o processo do desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 2017, p. 59), devendo assim, ter um lugar de destaque no currículo.

1.4. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Na construção das planificações, tive sempre em conta a gestão e organização do tempo na creche, desta forma, senti a necessidade de refletir sobre este assunto que se revelou uma grande aprendizagem nesta PP. As rotinas têm um papel fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e todos os momentos de rotina devem ser valorizados e apoiados pelos educadores. Segundo Portugal (2012) na Creche “importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (p. 5).

A rotina permite o desenvolvimento de competências e ajuda as crianças a tornarem-se mais responsáveis e autónomas. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o “dia e a semana são organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos,

do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (p. 43). Esta rotina potencia a aquisição de novas aprendizagens, uma vez que “ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia” (Post & Hohmann, 2011, p. 195).

Muitas são as aprendizagens que fiz relativamente à gestão e organização do tempo na creche, uma delas diz respeito ao momento do acolhimento. Ao observar este momento, percebi a extrema importância que a relação criada com a criança tem neste momento. Segundo Post e Hohmann (2011), os educadores devem dar às crianças e aos pais “as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem neste processo de separação” (p. 213), de forma a tranquilizá-los e aceitando que este também lhes é um momento difícil. Observei que todos os dias a educadora dava as boas vindas calorosas e descontraídas, individualmente a cada criança, o que é essencial para ajudar a que estas entendam que mesmo que os pais se tenham de ausentar, elas ficam com pessoas em quem podem confiar e que as irão respeitar e deixá-las em segurança até ao regresso dos mesmos. De acordo com os autores supracitados, o papel do educador é “conhecer, compreender e apoiar cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas” (p. 52), para que se crie uma boa relação educador-criança, desenvolvendo relações de confiança e indo ao encontro dos interesses e necessidades das mesmas.

No decorrer desta experiência em Creche percebi que é fundamental os educadores trabalhem em parceria com os pais, encorajando-os a participarem, por exemplo, nos projetos, de forma a fortalecer o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador. Isto porque, as crianças sentem-se “tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil” (Post & Hohmann, 2011, p. 352). Nesta PP, a educadora cooperante deu oportunidade a todos os Encarregados de Educação de participarem no projeto de sala.

De acordo com os autores anteriormente referidos, a cooperação entre os educadores e os pais “é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças” (p. 300). Com isto, é importante ressaltar que as crianças estão no centro da relação pais-educadores e que ambos têm como objetivo, proporcionar-lhes os melhores cuidados e educação possível. O educador não deve criar barreiras com as famílias das crianças, antes pelo contrário, “é mais produtivo e útil para

a crianças procurar e construir uma parceria” (p. 333). Concluo assim, que os educadores que trabalham em parceria com os pais permitem um ambiente facilitador para as suas crianças, proporcionando às mesmas aprendizagens mais significativas.

A muda da fralda é outro dos momentos que valorizei, uma vez que, para mim, este permite criar uma relação de confiança entre a criança e o adulto. O contacto visual é uma das formas de focar a atenção na criança durante os cuidados corporais. Este foco, segundo Post e Hohmann (2011), permite que o educador observe e interprete o que a criança “está a comunicar através da expressão, acção e gesticulação” (p. 235) e permite às crianças ver e ler “o rosto do educador e ter a sensação de estar a orientar e a captar a sua atenção” (p. 235). Os educadores devem responder aos seus indícios, sejam eles através da linguagem verbal ou não-verbal, criando um elo de confiança com a criança.

No que diz respeito ao momento de atividade orientada, uma das aprendizagens que realizei foi que o período de concentração das crianças, nesta faixa etária, é muito curto assim, o número de atividades deve ser reduzido para que estas não percam o interesse. Ao longo da PP, algo que também tivemos em conta foi que as crianças, nestas faixas etárias, constroem o seu conhecimento do mundo, através dos sentidos, isto porque, através da “coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimentos” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). Desta forma, propusemos experiências educativas de exploração livre, como por exemplo, a exploração dos objetos do fundo do mar, da luz, das caixas de cartão e do gelo, isto porque, segundo os autores acima referidos, as crianças estão “poderosamente auto-motivadas para explorar e aprender” (p. 28). Na minha opinião, a estratégia de recorrer a propostas educativas mais lúdicas e sensoriais, permitiu uma maior interação das crianças e o despoletar da sua curiosidade, visto que estas se demonstraram interessadas, curiosas e predispostas a adquirir novas aprendizagens ao longo das explorações. É por isso fundamental a seleção dos materiais e a organização de todo o ambiente educativo.

Durante todos os momentos da rotina, a minha grande preocupação foi a de estabelecer uma relação positiva e de confiança com as crianças, valorizando as suas brincadeiras e explorações, reconhecendo e apoiando os seus sentimentos, e criando um contacto positivo, através, por exemplo, do abraçar, do acariciar e do pegar ao colo. Para que as crianças se sintam felizes e queiram aprender, “solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento

a partir das suas ações” (Dias & Correia, 2012, p. 4). A meu ver, esta relação foi construída gradualmente, comprovando-se no facto das crianças me procurarem para brincar e também quando necessitavam de algo, como por exemplo para cuidados de higiene, como se evidencia no episódio em que a Manuela se dirige a mim e afirma “Tem (tenho) cocó”. É importante que o educador aproveite os sinais de aproximação das crianças, dando-lhes respostas atentas e imediatas e encorajando-as a resolver os seus problemas, de acordo com Post e Hohmann (2011).

Desta forma, uma grande aprendizagem que realizei foi que o educador deve tornar o seu cuidar educativo, ou seja, deve satisfazer as necessidades básicas e de bem-estar de cada criança (por exemplo, a higiene, a alimentação e o sono), usufruindo destes momentos para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

1.5. CICLO INTERATIVO: OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR E AVALIAR

A ação do educador em Creche deve resultar de um “processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças” (Portugal, 2009, p. 64). Assim, o ciclo interativo permite ao educador “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p. 5). Este ciclo é contínuo e deve ser construído e analisado em conjunto com todos os intervenientes, como as crianças, os pais/famílias e outros profissionais.

A observação e o registo, na perspetiva dos autores supracitados, “permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (p. 11). Assim, todos os momentos de observação participante, foram essenciais para conhecer o contexto educativo e registar alguns dados, como o comportamento e a participação das crianças. A observação é importante para estar atenta às necessidades, interesses e motivações das crianças, porque ajuda por exemplo, a conhecer as características de cada criança e a forma como se relacionam com os outros. Ao garantirmos a satisfação destas necessidades, “estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciando em finalidades

educativas” (Portugal, 2012, p. 5). Assim, os educadores devem realizar observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança, de forma a darem resposta às necessidades das mesmas.

Planear é fulcral para que o educador consiga “prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças” (Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p. 76). A execução da planificação foi um desafio, porque não tínhamos nenhum documento orientador. Planear exige ao educador um processo de reflexão sobre quais as intencionalidades que pretende desenvolver com determinado grupo de crianças e qual a forma de as desenvolver, tendo em conta o contexto onde está inserido (Silva et al., 2016). Desta forma, para planificar, o educador deve definir as intencionalidades educativas e posteriormente descrever as situações e experiências de aprendizagem a proporcionar.

Nas planificações realizadas durante a PP, na minha opinião, um ponto que destaco é a descrição das propostas educativas, uma vez que estas apresentavam algumas questões orientadoras, situações, estratégias e hipóteses que poderiam acontecer durante a ação. Isto ajudou-nos a organizar e sistematizar o discurso oral, ajudando-nos a sentir mais confiantes e preparadas, para lidar com qualquer situação.

A intervenção do educador deve ter em conta uma “abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (Silva et al., 2016, p. 17). Ao longo das intervenções, nem sempre tudo decorreu como estava planificado, por diversos motivos. Assim, tivemos de arranjar estratégias e planificar no momento da ação, de forma a realizar as explorações sem que isso implicasse prejudicar o grupo, mas sim ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e motivações. Deste modo, a planificação deve ser flexível e o educador deve estar “preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 15), tendo a capacidade de avaliar situações no aqui e no agora e de adaptar as suas ações.

A avaliação na Educação Pré-Escolar (EPE), tal como defendem os autores supramencionados, é formativa, “centrada no desenvolvimento do processo e nos progressos da aprendizagem de cada criança” (p.18). Carvalho e Portugal (2017) corroboram ao afirmar que a avaliação deve ser “formativa, processual, contínua e

interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (p. 21), uma vez que, refletindo sobre a avaliação, o educador reconhece qual o caminho a seguir, com determinado grupo de crianças. Assim, a avaliação na EI é considerada como um elemento regulador e aperfeiçoador da prática educativa, baseada na observação dos comportamentos das crianças, ou seja, na avaliação informal.

O objetivo principal da avaliação, em EI, é recolher informação sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, inicialmente é necessária uma observação cuidadosa, para que os educadores descubram “o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22) e de seguida, o educador deve registar e documentar o que observou, com a intenção de situar e contextualizar as situações no tempo e no espaço. Assim, a avaliação não se pode dissociar do processo educativo, uma vez que “possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas” (p. 23).

A realização de Documentação Pedagógica foi um desafio proposto pelo professor supervisor que aceitei de imediato, isto porque após alguma pesquisa percebi que documentar é uma forma de comunicar/partilhar com as crianças, as famílias e toda a comunidade, o processo de evolução do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que ocorreu no contexto educativo. Tal como afirma Parente (2012), a documentação é uma “forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano da creche que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem” (p. 15).

Para documentar, segundo o autor supramencionado, é necessário que o educador observe cuidadosamente as ações, comportamentos e/ou reações das crianças, as registre, no momento da ação ou num momento posterior, e por fim, execute a documentação, que pode ser feita, por exemplo, através de fotografias, vídeos ou descrições. No ato de documentar, o educador deve refletir e selecionar aquilo que considera significativo para as crianças, tendo consciência que está a documentar as palavras e ações das mesmas, isto é, tem que ter o cuidado de não fazer juízos de valor. Esta documentação ajuda o educador a avaliar a sua prática educativa, de modo a compreender se está a ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações das crianças.

Para a construção da documentação pedagógica, apoiei-me nas seguintes questões: (1) O que observei/escutei para propor esta exploração?; (2) Qual a intencionalidade educativa?; (3) O que observei nas explorações das crianças?; (4) Se as crianças colocassem em palavras o que exploraram, que coisas diriam?; e (5) O que queria transmitir a quem vê a documentação?. Algo a que me quero desafiar em futuras PP é a realização de documentação dirigida às crianças e apresentar mais evidências do que as crianças disseram ou fizeram.

2. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A PP do segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu em contexto de JI, numa instituição da rede pública. Esta instituição abrangia as valências de JI e 1.º CEB, funcionando em edifícios distintos, contudo, os intervalos realizavam-se no mesmo espaço.

Durante as treze semanas que realizei a PP neste contexto, acompanhei um grupo de vinte crianças (onze do sexo masculino e nove do sexo feminino), com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Na altura da PP, este grupo de crianças manifestava interesse em escutar histórias e folhear livros, brincar com legos, interagir com os pares e adultos, brincar no espaço exterior, picotar, desenhar, pintar, realizar atividades de educação física e de jogo simbólico. O grupo de crianças demonstrou ser participativo e interessado na realização das propostas educativas e curioso para fazer novas descobertas. No entanto, a escuta era uma das competências ainda em desenvolvimento, uma vez que apresentavam dificuldade em distinguir os momentos para intervir oralmente e os momentos para escutar os pares e adultos.

Nesta linha de pensamento, no geral, o grupo mostrou um desenvolvimento e aprendizagem esperado para a sua idade a nível motor, cognitivo e psicossocial. Relativamente à linguagem, cinco crianças apresentavam dificuldades na articulação de fonemas e na verbalização das suas ideias e necessidades e demonstravam um vocabulário pobre.

1.1. EXPECTATIVAS E RECEIOS INICIAIS

Esta PP foi iniciada com boas expectativas e entusiasmo, na medida em que já tinha tido a oportunidade de contactar com o contexto de JI, ao longo do Curso Profissional de Animador Sociocultural. Algo que me tranquilizava neste contexto, em relação ao anterior (Creche), era o facto de as crianças terem mais facilidade para expressarem os seus interesses e necessidades através da linguagem verbal, pois assim conseguia compreendê-las melhor. A prova do referido é que Papalia, Olds e Feldman (2009) afirmam que as crianças do JI apresentam avanços ao nível do vocabulário, da gramática, e da sintaxe.

No que concerne aos receios, o principal dizia respeito ao acolhimento das crianças, visto que estas podiam não demonstrar confiança por uma pessoa que ainda não fazia parte das rotinas das mesmas. Assim, fui aproximando-me destas lentamente, integrando-me nos momentos de brincadeira e da rotina, de forma que nos fôssemos conhecendo mutuamente. No entender de Silva et al. (2016) a “relação que o/a educador/a estabelece com as crianças (...) facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (p. 28). Embora tivesse este receio, é de realçar que fui muito bem recebida, tanto pelas crianças como pela restante comunidade educativa, o que permitiu uma fácil adaptação à instituição educativa.

Outro dos receios iniciais foi o facto de a PP se realizar numa instituição da rede pública, pois ainda não tinha vivenciado esta experiência. Por fim, tinha também a preocupação de como iria gerir os comportamentos do grupo no desenvolvimento das propostas educativas e como iria realizar propostas educativas desafiantes, tendo em conta a heterogeneidade e a diversidade de características das crianças.

1.2. O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM EDUCAÇÃO@DISTÂNCIA DEVIDO À COVID-19

A PP neste contexto foi, sem dúvida, um grande desafio. Isto porque, apenas estive presencialmente com as crianças no período de observação, o que, na minha opinião, não permitiu que ganhasse a total confiança das mesmas e respetivas famílias. Após estas semanas, decorreu o período de isolamento social, o que originou que apenas

mantivéssemos contacto com as crianças através do *WhatsApp* e do *Classroom*. A Direção-Geral da Educação (2019b) e o ME (2020b) defendem que este contacto e partilha de atividades, em contexto de educação@distância (E@D) deve ser feito através das plataformas mais adequadas, que neste caso foram as que os familiares tinham mais facilidade em utilizar. Estas aplicações permitiram que o grupo de PP conseguisse lançar as propostas educativas às crianças, obtivesse novidades das crianças e das suas novas conquistas, dar feedback sobre a exploração das propostas educativas e/ou explorações livres e, por fim, contactar com as crianças e respetivos Encarregados de Educação.

O contacto com a educadora deste grupo de crianças foi realizado também através do *WhatsApp* e do *E-mail*, com o intuito de esclarecer dúvidas relativas à modalidade de E@D e às propostas educativas, enviar documentos de PP e receber feedback das propostas educativas.

As estratégias que adotámos para enviar as propostas educativas às famílias, via online, foi através de registos de vídeo editados no programa *Movie Maker* e documentos informáticos realizados no Word, com o intuito de complementar os registos de vídeo e orientar a concretização das propostas educativas. A DGE (2019b), assegura que, nesta nova modalidade de educação, devem “ser desenvolvidas atividades de carácter lúdico, que promovam o bem-estar emocional do aluno, tais como o envio de mensagens em suporte vídeo” (p. 7).

Tendo em conta o referido, confesso que, no decorrer das semanas fui realizando inúmeras aprendizagens na utilização da aplicação *Movie Maker* (ex. incluir áudios de voz, músicas e texto), na medida em que nunca tinha trabalhado com a mesma. Na minha opinião, esta estratégia dos registos de vídeo foi fundamental para que conseguíssemos ter um contacto mais próximos com as crianças e respetivas famílias, pois estas tinham a oportunidade de observar a minha expressão vocal e corporal, tal como demonstra o seguinte feedback: “A Filipa viu e gostou da história, sobretudo ficou feliz quando vos viu!”.

Neste seguimento, pretendo realçar que todas as propostas educativas que sugerimos ao longo da PP tiveram sempre em conta materiais que as crianças tivessem em casa (ex. materiais reutilizáveis), para que todas tivessem oportunidade de as realizar. Outra das

preocupações na elaboração das propostas foi a articulação das áreas de conteúdo, visto que, como a criança se desenvolve e aprende de forma holística, é fundamental explorar “as diferentes áreas de forma globalizante e integrada” (Silva et al., 2016, p. 12). A DGE (2019b) acrescenta ainda que, a “E@D é uma modalidade que permite que competências (...) interdisciplinares sejam trabalhadas de forma integrada e articulada” (p. 6).

Ao longo das semanas sentimos a necessidade de recorrer à diferenciação pedagógica, pelo facto de o grupo ser heterogéneo ao nível das idades e, por consequência, ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Silva et al. (2016) salientam que é fulcral “a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, (...) de modo a proporcionar (...) um sentido de segurança e autoestima” (p. 10). Desta forma, para ir ao encontro do referido, quando necessário, propusemos no mesmo vídeo, duas explorações com graus de complexidade diferenciados.

Um aspeto que destaco relativamente ao período de E@D foi a reunião síncrona que realizámos através da plataforma *Google Classroom (Meet)* com as crianças, pois a DGE (2019b), afirma que “é essencial para a manutenção das interações sociais e da sua motivação para a realização de tarefas” (p. 7). Na minha opinião, esta reunião foi fundamental porque os familiares referiram que as crianças tinham saudades do jardim de infância e dos amigos. Desta forma, nesta reunião as crianças tiveram a oportunidade de rever os amigos, a educadora e as mestrandas, numa perspetiva de manutenção dos vínculos e de atualização dos afetos neste período de distanciamento físico, tal como refere Filho (2020).

Durante a reunião, foi surpreendente observar o que as crianças tinham para nos mostrar, tal como as explorações que tinham feito ao longo da quarentena em casa, os seus brinquedos, livros, entre outros. Este momento, no meu ponto de vista, foi relevante, visto que tiveram a oportunidade de apresentar algumas das suas conquistas como faziam todas as semanas no JI, durante a educação presencial. Foi também interessante observar as reações das crianças a este momento, porque algumas ficaram envergonhadas e não quiseram partilhar, outras acharam curioso estarmos cada um em suas casas e conseguirmos ver-nos e outras chamavam os amigos para os cumprimentarem.

A principal dificuldade sentida neste contexto de EPE em E@D foi, sem dúvida, a realização da avaliação das crianças, pois inicialmente não sabíamos como a executar. Assim, ao longo das semanas fomos nos apercebendo que podíamos recorrer aos documentos produzidos pelas crianças (desenhos), às fotografias, às gravações áudio e/ou aos vídeos enviados pelos familiares, através das aplicações já referidas. No entanto, na minha perspetiva, esta estratégia não demonstrava de forma fidedigna a evolução das crianças, uma vez que só tivemos acesso ao produto final das explorações, não tendo a possibilidade de observar o envolvimento das mesmas e não conseguindo ter certezas se estas tinham feito a exploração sozinhas ou se tinham tido o apoio e acompanhamento dos familiares, que nesta nova modalidade se tornou fundamental.

Tendo em conta o mencionado, encontro um ponto positivo na E@D, que é o facto de os familiares participarem ativamente no desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos, na medida em que nesta nova realidade, e com todas as dificuldades associadas, estes são os mediadores do desenvolvimento das propostas educativas e/ou das explorações livres. Neste seguimento, Loureiro (2017), afirma que a participação das famílias nas propostas educativas das crianças é fundamental, uma vez que “influencia positivamente (...) o desenvolvimento escolar dos filhos (...)” (p. 105).

Neste sentido, a relação escola-família já tinha uma grande importância na Educação Presencial e, na minha opinião, acresce ainda mais nesta nova modalidade de E@D, isto porque, é através das famílias que conseguimos continuar a contactar com as crianças, mantendo o contacto mútuo. E, tal como a DGE (2019a) menciona, nesta nova realidade, eram os encarregados de educação, em conjunto com as crianças, que tinham de gerir e organizar o seu tempo, de modo a “dar continuidade às aprendizagens realizadas no jardim de infância” (p. 1).

No entanto, tinha consciência que os familiares estavam em teletrabalho e, por este motivo, tive a preocupação de não os subcarregar, pois estes também estavam a passar por um período de adaptação e demonstravam-se, por vezes, pressionadas com as tarefas dos filhos e com o facto de terem que as registar para enviar, para que tanto as mestrandas como a educadora tivessem acesso às explorações realizadas pelas crianças. A Direção Geral da Saúde (2020) referiu que era fundamental que as famílias organizassem “uma rotina diária que responda às necessidades de todos/as e que equilibrem momentos de trabalho e de lazer, de interação e autonomia” (p. 4).

Importa mencionar que fomos tranquilizando os familiares, referindo que as propostas educativas disponibilizadas não eram de caráter obrigatório, mas sim um apoio para explorarem com as crianças quando tivessem disponibilidade, valorizando o interesse das mesmas. Isto porque, os encarregados de educação podiam realizar, ao longo do dia, algumas atividades integradas no quotidiano familiar, tais como dobrar a roupa, pôr e levantar a mesa, fazer a cama, ajudar na confeção das refeições, limpar o pó, entre outras (DGE, 2019a).

Durante esta PP, preocupava-me se todas as crianças estavam a ter acesso às propostas lançadas, isto porque, não obtínhamos *feedback* de todos os familiares na plataforma *Classroom*. O referido podia significar que as crianças não estavam a realizar as propostas educativas disponibilizadas ou somente não estavam a partilhá-las na plataforma. Todavia, ao falar com a educadora cooperante fiquei mais tranquila por perceber que alguns familiares enviavam *feedback* para o *E-mail* da educadora, pelo facto de ainda não estarem familiarizadas com o *Classroom*.

No final de todo o processo foi gratificante receber algumas mensagens dos familiares, porque senti que o nosso trabalho e empenho foram valorizados pelas crianças e pelas suas famílias. Neste seguimento apresento as seguintes evidências: (1) “Aqui envio um vídeo da Rosa para vocês. Muito obrigado pelo tempo dedicado aos nossos meninos. Felicidades. Beijinhos”; (2) “O Manuel adorou ver as recordações e ficou cheio de saudades de todos... bons momentos e excelentes atividades” e (3) “A Bianca diz que gostou de tudo!! Ela divertiu-se com as atividades que fez e fico agradecida pelo tempo que disponibilizaram ao longo destas semanas. Obrigada. Que vídeo giro!”.

1.3. PROPOSTAS EDUCATIVAS NA NOVA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM EDUCAÇÃO@DISTÂNCIA

As propostas educativas sugeridas ao longo deste período de E@D tiveram sempre em conta as necessidades, interesses e motivações do grupo de crianças, demonstradas ao longo das semanas de observação presenciais e dos *feedbacks* apresentados na plataforma *Classroom*. Assim sendo, o desafio “À Volta da Fruteira” surgiu associado à preocupação de um familiar em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da sua filha, ao nível do domínio da matemática, tal como comprova o seguinte *feedback*:

“Hoje a Soraia esteve a fazer exercícios num livro que já era do infantário anterior. Notei que na matemática ela não está muito bem”.

Nesta linha de pensamento, neste desafio, para dar resposta a esta necessidade, o grupo de PP relacionou a componente de Organização e Tratamento de Dados com os três desafios lançados anteriormente sobre as frutas (“Escuta da história *A menina que não gostava de fruta*”, “Prova Cega” – com os olhos vendados tinham que descobrir a fruta que estavam a degustar e “Adivinha quem sou...” – adivinhas sobre as frutas), uma vez que ao longo do período de observação verificámos que algumas crianças não queriam comer fruta ao lanche.

Este desafio pretendia encorajar as crianças a resolverem um problema, nomeadamente “Quais e quantas frutas tenho na minha fruteira?”, isto porque, segundo Silva et al. (2016) “cabe ao/a educador/a apoiar (...) a recolha de dados e a sua organização” (p. 78), permitindo a construção de noções matemáticas, através da exploração de experiências diversificadas e desafiantes.

O desafio “À Volta da Fruteira” foi apresentando às crianças recorrendo ao registo de vídeo, no qual foi exposta uma forma de recolha e representação dos dados recolhidos, para que as mesmas não se sentissem perdidas, pois tal como o ME (2020b) defende, as metodologias de E@D devem “ser diversificadas, enquadradas, propícias a apresentação de exemplos” (p. 5). Contudo, realço que no vídeo reforcei que cada uma tinha oportunidade para apresentar novas estratégias, para que pudessem contactar com novas formas de representação, após a apresentação das mesmas no *Classroom*.

Assim, na minha opinião, é basilar que as propostas surjam de forma articulada para que as crianças realizem aprendizagens mais significativas. Adicionalmente, cabe ao educador, de acordo com Silva et. al. (2016), interrogar-se “sobre o seu sentido para a criança, a sua pertinência, as suas potencialidades educativas e a sua articulação com outros saberes” (Silva et al., 2016, p. 88).

Neste desafio, foi gratificante observar as partilhas feitas no *Classroom* (14 *feedbacks*), através de vídeos e/ou fotografias (Figura 1), pois evidenciou a felicidade das crianças na exploração do mesmo, demonstrando que as mesmas participarem na recolha e representação dos dados, recorrendo a diferentes estratégias de representação (“Escolhi

as frutas que tinha na fruteira, colei numa folha as imagens delas e fiz mais ou menos uns traços com as quantidades”).



Figura 1 – Registos fotográficos das evidências da exploração do desafio “À Volta da Fruteira” – Quais e quantas frutas tenho na minha fruteira?

Tal como se verifica, algumas crianças escreveram os nomes das frutas, outras o número total de peças de fruta, outras recortaram imagens das frutas em revistas e colaram-nas numa folha, outras desenharam e pintaram as frutas, outras desenharam traços para representar a quantidade de cada qualidade de fruta e uma criança realizou adições, com a intenção de chegar ao número total de frutas (com o apoio dos familiares).

Foi aqui que percebi que o conhecimento sobre a transição para o 1.º CEB era algo que poderia ser aprofundado uma vez que as famílias e as crianças precisam de apoio nesta passagem tão importante entre etapas educativas.

O desafio “Vamos Reutilizar?” foi pensado para dar continuidade ao projeto que estava a ser desenvolvido presencialmente em sala “Cuidemos da Terra! Só há uma!”. Na minha ótica, o desafio permitiu sensibilizar as crianças para a importância de proteger o meio ambiente, uma vez que ao reutilizarem perceberam que é possível voltar a usar os objetos/materiais antes de os deitar para o lixo. De acordo com Câmara et al. (2018), é fundamental a “promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável” (p. 11). Desta forma, a partir da construção dos instrumentos musicais com materiais reutilizáveis, as crianças desenvolveram a imaginação e a criatividade, pois potenciaram uma nova utilização de determinado produto/embalagem.

Este desafio contou com sete partilhas no *Classroom* e foi interessante verificar que as crianças introduziram, nas suas produções plásticas, elementos visuais como a cor, as texturas e as formas (Figura 2). Com os *feedbacks* expostos, percebemos ainda que alguns dos familiares participaram nesta exploração (“Uma pandeireta... com o material que tínhamos ... com ajuda da avó...” e “O Gustavo e a mana fizeram flautas de Pã”), o que, na minha perspetiva, é fulcral para fortalecer a relação criança-família.

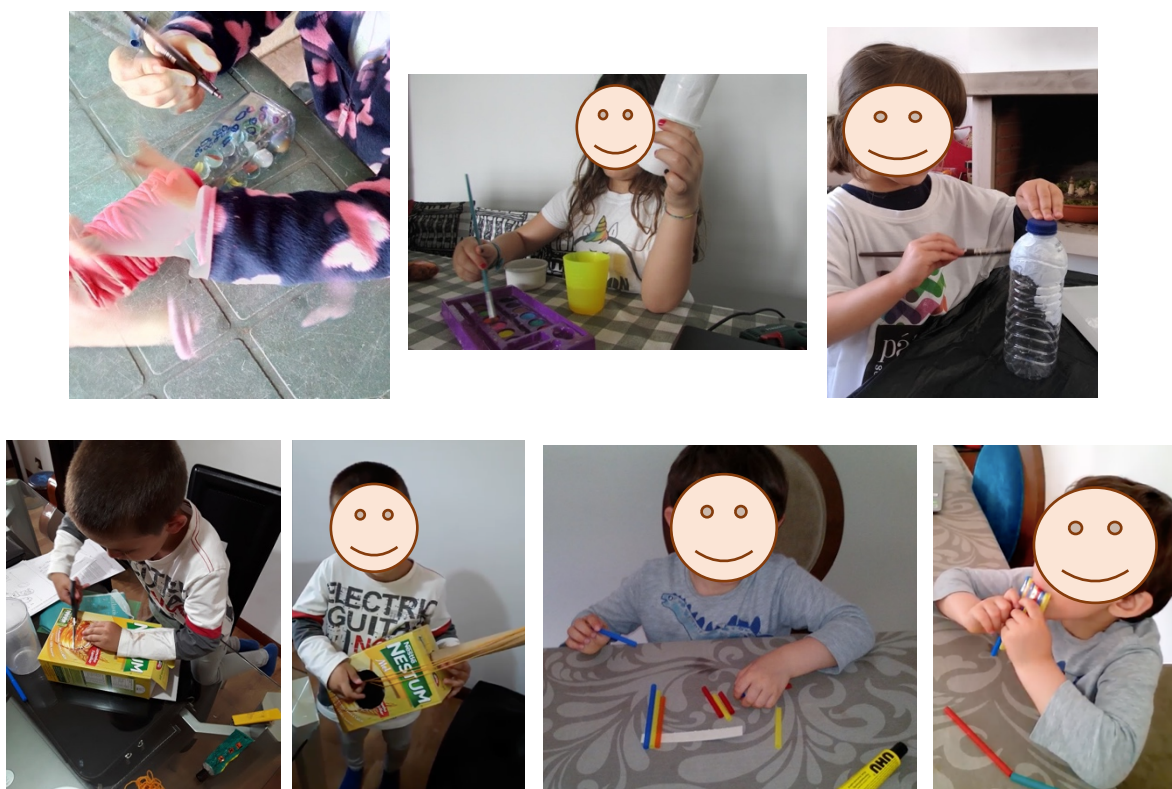


Figura 2 – Registos fotográficos da exploração do desafio “Vamos Reutilizar?”

Os desafios “A Minha Exposição” e “Escultor por um dia” emergiram como forma de celebrar o Dia Internacional dos Museus (18 de maio), isto porque, consideramos importante sensibilizar as crianças para a importância de valorizarmos o património cultural, de forma a promover “valores, atitudes e comportamentos (...) que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património (...) cultural” (Silva et al., 2016, p. 85).

Desta forma, como não era possível organizar uma visita de estudo a um museu presencialmente, devido ao COVID-19, o grupo de PP pensou que podiam ser as crianças a fazerem a sua própria exposição em casa. Para isto, inicialmente, tiveram que

selecionar os seus desenhos e trabalhos preferidos, depois escolheram a divisão da casa onde queriam expor as suas obras e, por fim, o objetivo era que expressassem aos familiares e, se possível, aos amigos, o que realizaram em cada desenho, os materiais e cores que usaram e o que estes significavam para si. Esta exposição valorizou o desenvolvimento da linguagem, pois segundo Silva et. al. (2016), é importante que as crianças tenham oportunidades de apreciar e dialogar sobre o que fizeram, neste caso, as suas obras artísticas (Figura 3).



Figura 3 – Registos fotográficos da exploração do desafio “A Minha Exposição”

Refletindo agora sobre esta atividade, poderia ter sido realizada ainda outra exploração em torno do Dia Internacional dos Museus, visto que a DGE (2019a) apresenta no Modelo de Planificação para a EPE, que uma possível atividade a realizar com as crianças era realizar uma visita virtual a um museu.

Relativamente ao desafio mencionado, obtivemos apenas dois feedbacks, ambos através de registos fotográficos e escritos. Com estas partilhas compreendi que as crianças gostaram de realizar a proposta educativa, como se evidencia nas seguintes afirmações: “Adorou a atividade” e “Adorou esta atividade, tudo que seja com tintas é com ela”. Foi surpreendente observar as exposições, sendo que uma das crianças teve o cuidado de selecionar obras realizadas com diferentes materiais, desde elementos da natureza (flores), a aguarelas e lápis de cera.

Mais uma vez, não foi possível avaliar as aprendizagens do grupo de crianças, de acordo com a questão orientadora exposta na planificação (as crianças dialogaram sobre os seus desenhos, durante a apresentação da exposição aos familiares e/ou amigos), isto porque as famílias não partilharam se as crianças tinham dialogado sobre os seus desenhos, durante a apresentação da exposição, apenas expuseram o resultado final da mesma.

No que concerne ao desafio “Escultor por um dia”, considero que este foi basilar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que antes de realizarem a exploração tiveram que seguir uma receita para fazer a massa de modelar. Na minha perspectiva, seguir e realizar uma receita é uma proposta integradora, uma vez que permite que as crianças contactem com a linguagem escrita, usem o nome dos números para verbalizarem a quantidade de cada ingrediente, adquiram novo vocabulário com o nome dos ingredientes e através dos cinco sentidos explorem as diferentes características dos ingredientes. De acordo com Godinho e Brito (2010), no JI, as crianças gostam de utilizar materiais moldáveis e os seus desenhos “retratam o seu mundo mais próximo (figura humana, casa, animais, etc.)” (p. 17) e realmente as criações das crianças com massa de modelar foram um sol, uma menina, flores e uma casa (Figura 4).



Figura 4 – Registos fotográficos da exploração do desafio “Escultores por um dia”

O desafio “Cientista por um dia...”, surgiu como forma de ir ao encontro dos interesses das crianças, pois ao longo da PP em E@D, através das partilhas deixadas no *Google Classroom*, apercebemo-nos que as mesmas demonstravam curiosidade na exploração de experiências. Na minha perspectiva, este foi fulcral para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, na medida em que o educador deve criar oportunidades que suscitem a curiosidade e o interesse das crianças para explorar, investigar, questionar e compreender. Tal como Martins (2009) defende, a prática das ciências deve ser explorada desde os primeiros anos, visto que, “as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia” (p. 13).

É de salientar que considero pertinentes as questões que o grupo de PP fez no vídeo, no final de cada experiência (“O que observaram nesta experiência? e Porque será que isto

acontece?), uma vez que permitiu que as crianças refletissem sobre o que estavam a observar. Segundo o ME (2020b), é basilar fomentar a autorreflexão das crianças, mesmo que em contexto de E@D. De acordo com Reis (2008) é importante que o educador promova um questionamento aberto, com vista a orientar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desenvolvendo a capacidade de observação, previsão, interpretação, discussão e comunicação, “levando ao desenvolvimento do pensamento crítico, da auto-aprendizagem e da capacidade de resolver problemas” (p. 17) ao longo da vida.

Quanto ao desafio referido anteriormente, obtivemos três *feedbacks* na plataforma, através de registos fotográficos e vídeo. Com estas partilhas verifiquei que as crianças demonstraram envolvimento no processo de descoberta e exploração das experiências (Mistura de cores, Luva viva, Bolhas de sabão e Cores fugitivas), como evidenciam as seguintes mensagens: “adorou e quis fazer todas!” e “Cientista Manuel com as suas experiências. Adorou muito”. Neste sentido, percebi que estas crianças demonstraram curiosidade e interesse para descobrir o que acontecia em cada experiência (Figura 5).



Figura 5 – Registos fotográficos da exploração do desafio “Cientista por um dia...”

Foi surpreendente que uma criança, para além das experiências que explorámos no vídeo, também teve vontade de partilhar, em registo de vídeo, uma experiência que realizou em casa com a família, após tê-la observado num filme, tal como verificamos na seguinte mensagem: “Hoje a Soraia vai partilhar uma experiência que vimos num filme este fim de semana”. Desta forma, como a Soraia explicou no vídeo o que estava a acontecer na experiência, respondemos a esta partilha, questionando-a “Porque será que isso acontece?” e posteriormente, convidámos as restantes crianças a explorarem a experiência proposta pela amiga.

Em forma de conclusão, admito que a EPE a distância foi um grande desafio. Permitiu que crescesse enquanto futura educadora, pelo facto de exigir uma constante pesquisa e procura de novas estratégias para apresentar as propostas educativas às crianças e adequá-las à prática em contexto de isolamento social. Apesar do referido, considero que a educação presencial me teria dado outras ferramentas que enriqueceriam a minha aprendizagem, porque o facto de estar a desenvolver a PP em E@D, não me permitiu observar como as crianças realizavam as atividades propostas, não conseguindo observar também a sua evolução, na medida em que só tinha acesso ao produto final, ficando sem perceber se as mesmas sentiram dificuldade. Desta forma, na modalidade de educação presencial conseguiria ter um contacto mais próximos com as crianças, percebendo de uma forma mais clara quais os seus interesses, necessidades e motivações e, conseqüentemente, partir destes para a realização de novas aprendizagens.

Reflito ainda sobre a importância da relação entre as famílias e a Escola, tanto na Educação Presencial como na E@D, uma vez que se ambos trabalharem em conjunto e em parceria com as mesmas intenções, permite que a criança se desenvolva e realize aprendizagens mais significativas. As parcerias, na opinião de Kaiser e Stainbrook (2010, cit. por Mata & Pedro, 2021), são “interações mútuas de suporte entre famílias e profissionais que se focam em corresponder às necessidades das crianças e famílias, com competência, compromisso, comunicação positiva e confiança” (p. 24), permitindo, assim, uma maior articulação entre as aprendizagens realizadas no JI e as aprendizagens realizadas em casa.

CAPÍTULO II - APRENDIZAGENS REALIZADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE 1.º CEB

1. CONTEXTO DE 1.º ANO E 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

Ao longo do primeiro e segundo semestres do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de vivenciar a PP em contexto de 1.º CEB, ambas em instituições educativas de ensino público, a 10 km e 5km do centro de uma cidade do centro litoral de Portugal, respetivamente.

No primeiro semestre acompanhei uma turma do 1.º ano de escolaridade ao longo de quinze semanas. A turma era composta por doze alunos, dos quais quatro eram do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Os alunos desta turma demonstravam interesse pela natureza, pela descoberta do mundo que os rodeia, por interagir com os pares, por brincar no espaço exterior, por atividades de educação física, por realizar jogos, por desenhar livremente, entre outros. Os alunos, na sua maioria, eram participativos, interessados, curiosos e recetivos às propostas educativas.

No segundo semestre, durante onze semanas, acompanhei uma turma do 4.º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por vinte e quatro alunos, catorze do sexo masculino e dez do sexo feminino. A turma do 4.º ano de escolaridade demonstrou espírito de grupo, entusiasmo em realizar os desafios e propostas sugeridos e por discussões e partilha de ideias, interesse por brincar no espaço exterior, por atividades relacionadas com a educação artística (ex. artes visuais e expressão dramática/teatro), por dançar, por jogar basquetebol, por realizar jogos em grupo, por atividades de educação física e por interagir com os pares. Os alunos eram participativos, interessados, curiosos e recetivos às propostas educativas, porém, o respeito pela tomada da palavra e o trabalho em grupo são competências que ainda estavam em desenvolvimento.

1.1. EXPECTATIVAS E RECEIOS INICIAIS

Tal como aconteceu nos contextos anteriores estava bastante recetiva a novas experiências, iniciando assim as PP nos dois contextos (1.º ano e 4.º ano) com boas expectativas, visto que já tinha tido a oportunidade de contactar com o contexto de 1.º CEB, numa turma de 3.º ano, durante a Licenciatura em Educação Básica, mais especificamente na PPII. Deste modo, estava entusiasmada para conhecer as instituições educativas, as turmas, as professoras cooperantes e a restante comunidade educativa.

Admito que nunca pensei apreciar tanto o trabalho com os alunos, em contexto de 1.º CEB. Estes já comunicam com bastante fluidez, expressando-se bem através da linguagem verbal, o que me deixou mais tranquila, uma vez que iria facilitar a compreensão dos seus desejos, necessidades, interesses e motivações.

Relativamente aos receios que sentia, estes diziam respeito à receção por parte dos alunos, na medida em que estas podiam ver-me como simples aluna e não mostrarem respeito por mim. Contudo, nada disto aconteceu, fui bastante bem recebida por todos em ambas as instituições. Neste seguimento, fui aproximando-me lentamente dos alunos, integrando-me nos momentos de rotina e do recreio, para que estes me fossem conhecendo melhor e vice-versa, de forma a criar uma relação positiva e de confiança. A interação positiva entre o professor e os alunos, de acordo com Cadima, Leal e Cancela (2011) contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos últimos.

Outro receio dizia respeito à situação que, de momento, enfrentamos, o COVID-19, isto porque, na minha ótica, numa escola é difícil cumprir o distanciamento social com os alunos. Durante as PP houve momentos que me deixaram triste, uma vez que alguns alunos me quiseram dar a mão ou um abraço e na qual eu tive de explicar que não o podíamos fazer para segurança de todos. Desta forma, encarei esta circunstância como um desafio e procurei estratégias para que não deixasse de existir afetos na escola (ex. dar um abraço ao aluno sem lhe tocar fisicamente).

Por fim, tinha também receio de não ser capaz de gerir os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, isto porque, alguns alunos precisavam de mais acompanhamento para conseguirem seguir o que estava a ser proposto. Assim, uma das estratégias que utilizei para apoiar os alunos com mais dificuldades foi solicitar aos

alunos que tivessem terminado a proposta mais cedo para ajudar um colega que necessitasse.

1.2. CICLO INTERATIVO: OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR E AVALIAR

Ao longo da PP em 1.º CEB compreendi que a observação é uma técnica fundamental para recolher dados importantes relativos ao contexto onde estou inserida, nomeadamente, o meio envolvente, a instituição educativa, a sala de aula e a turma, incluindo as suas rotinas. Marconi e Lakatos (2002) defendem o mencionado ao afirmarem que a observação “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações” (p. 88). Tendo em conta o referido, procurei que a minha ação fosse ao encontro dos valores das instituições. A observação, de acordo com os autores supracitados, possibilita ao investigador ter “um contacto mais direto com a realidade” (p. 88), englobando o ver e o ouvir, mas principalmente a observação de pormenores.

No que diz respeito às planificações semanais, de acordo com Braga, Vilas-Boas, Vieira e Vieira (2004), estas são um procedimento essencial, que permite aos professores estabelecer objetivos de aprendizagem para os alunos, assim como antecipar algumas situações. Assim a maior aprendizagem que realizei foi que esta deve ser flexível, sendo basilar que o professor perceba quando a deve alterar, em função das necessidades, interesses e motivações da turma. A planificação é um documento orientador do professor, flexível e com a capacidade de apropriar diferentes perspetivas, sendo considerada por Santos, Cardoso e Lacerda (2016) como um guia que “transmite ao professor uma maior segurança na sua ação pedagógica” (p. 1047).

Durante a realização das planificações, tive a preocupação criar momentos motivacionais no início de cada intervenção, de modo a ir ao encontro do método dinamizado pela professora cooperante (ex. canções e dramatizações realizadas pelas mestrandas). O referido esteve sempre relacionado com os assuntos a explorar nas áreas curriculares de cada dia, de modo que as propostas surgissem em contextos com significado para os alunos.

Um exemplo do referido foi a dramatização realizada sobre o as palavras homógrafas, homófonas e homónimas (Figura 6), em que “conseguimos surpreender os alunos e motivá-los para a exploração” (Reflexão Semanal Individual 17, 18 e 19 de maio de 2021, Anexo 1) deste conteúdo gramatical. Neste sentido, no meu futuro profissional, ambiciono continuar a realizar pequenas dramatizações que motivem os alunos a aprender.



Figura 6 – Dramatização realizada pelas mestrandas “palavras homógrafas, homófonas e homónimas”

Uma das maiores dificuldades sentidas na elaboração das planificações foi a previsão correta do tempo que cada atividade iria demorar. Consequentemente, por vezes, não cumpri a planificação na íntegra, pois optei por respeitar o ritmo dos alunos para a realização da atividade. É de realçar que esta dificuldade foi sendo ultrapassada ao longo do tempo. Um aspeto que tive em conta na realização das planificações foi que os alunos tivessem um papel ativo na sua aprendizagem, pois criei espaços e tempos para que estes expressassem aquilo que já sabia sobre o assunto a explorar, partindo destes conhecimentos prévios para que os alunos realizassem novas aprendizagens. Desta forma adotei um discurso por base do questionamento, visto que tal como Cadima, Leal e Cancela (2011) defendem, os professores devem ir colocando questões aos alunos que os ajudem a refletir sobre os assuntos que estão a ser explorados, participando assim, de forma ativa na sala de aula.

Na PP do primeiro semestre, a avaliação dos alunos foi uma das maiores dificuldades sentidas, pois apesar de definir o que pretendia avaliar, tive “dificuldade em recolher os dados e saber o que fazer com os mesmos. Assim, compreendemos que a avaliação é

um processo complexo e que exige ponderação” (Reflexão Semanal Individual 11, 12 e 13 de janeiro de 2021, Anexo 2). A avaliação pode assumir-se como avaliação formativa, que tem como objetivo “fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem” (Santos, 2016, p. 640) e como avaliação sumativa, que de acordo com o autor supramencionado descreve e dá “conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento a fim de hierarquizar, selecionar, orientar e certificar” (p. 640).

Tendo em conta o referido, ao longo da PP, em todas as planificações constava uma grelha de avaliação, que dizia respeito às atividades de uma das áreas de conteúdo, tal como se verifica na tabela 1, para que pudesse ter um registo escrito do desenvolvimento das crianças e, posteriormente, verificar a evolução das mesmas. Isto porque se torna fundamental “observar, refletir, intervir e avaliar resultados obtidos na prática” (Clérigo et al., 2017, p. 99).

| Grelha de Avaliação do dia 23 de novembro de 2020 | | | | |
|--|---------------------|-----------------|--------------------------|--------------------|
| Objetivos/ Descritores de Desempenho | Aluno: | | | Observações |
| | Em aquisição | Adquiriu | Em aprofundamento | |
| Área: Português – Domínio: Leitura e Escrita e Iniciação à Educação Literária | | | | |
| - O aluno é capaz de representar por escrito o grafema “l” (maiúsculo e minúsculo), em letra cursiva, na exploração com lã. | | | | |
| - O aluno é capaz de representar por escrito as sílabas “la”, “le”, “li”, “lo” e “lu”, em letra cursiva, na realização do quadro silábico. | | | | |
| - O aluno é capaz de descodificar as sílabas “la”, “le”, “li”, “lo” e “lu”, na atividade de colocar as imagens por baixo da sílaba correspondente; | | | | |
| - O aluno é capaz de Identificar quantas sílabas têm as palavras “lápiz, laço, leque, lebre, livro, limão, lobo, bolo, luva e lua”. | | | | |

Legenda: Colocar uma cruz no “em aquisição” caso o aluno ainda não tenha atingido o objetivo. Colocar uma cruz no “adquiriu” caso o aluno já tenha atingido o objetivo. Colocar uma cruz no “em aprofundamento” caso o aluno já tenha atingido o objetivo, contudo, continue a aumentar o seu conhecimento.

Tabela 1 – Exemplo de Grelha de Avaliação (23 de novembro de 2020)

Nesta linha de pensamento, no segundo semestre tive a oportunidade de experienciar uma nova forma de avaliação, que foi elaborar, corrigir e avaliar questões-aula das diferentes áreas curriculares. Desta forma, esta foi uma grande aprendizagem para mim, pois tive a oportunidade de definir critérios de avaliação, de modo a realizar uma classificação justa.

Para além do referido, ao longo das tarefas realizadas em sala, a minha preocupação era circular pela sala e fornecer feedback construtivo aos alunos em relação aos seus trabalhos, na medida em que senti que estes se sentiam valorizados e motivados para continuar. Tal como Shute (2008, cit. por Cadima, Leal & Cancela, 2011) menciona, o “feedback que os professores fornecem aos alunos parece ser (...) essencial para a aprendizagem e para a aquisição de competências podendo, em particular, contribuir para a motivação, ao apoiar o envolvimento continuado no processo de aprendizagem” (p. 15). É de salientar que quando a tarefa estava incorreta, eu fornecia pistas para que os alunos pudessem melhorar, solicitando que estes pensassem mais um pouco sobre a mesma, tentando que estes encontrassem outra estratégia para alcançar o resultado. Com o tempo fui conseguindo dar aos alunos um *feedback* cada vez mais consonante com o que é defendido no Roteiro de princípios orientadores para uma avaliação pedagógica em Ensino a Distância do ME (2020a) - que o *feedback* “deve ser explícito e comunicado de forma que os alunos o percebam, orientador, dando instruções claras sobre os aspetos positivos e a melhorar” (p. 2).

1.3. A INTERDISCIPLINARIDADE

Ao longo da PP tive a preocupação de realizar planificações que articulassem as diversas áreas curriculares, pois acredito que se estas estiverem interligadas, os alunos realizam aprendizagens mais significativas. A interdisciplinaridade, de acordo com Sebarroja (2001), é a “interação entre duas ou mais disciplinas ou o reconhecimento de

outras identidades disciplinares, com diferentes graus de inter-relação, transferência e integração” (p. 72). Desta forma, a interdisciplinaridade deve ser encarada como “uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177).

Um exemplo do mencionado foi a atividade realizada com a turma do 1.º ano de escolaridade, em que os alunos foram desafiados a desenhar o grafema “e” e de seguida, a contornarem-no, utilizando lã (Figura 7). Ao longo desta proposta

foi curioso observar a concentração dos alunos, desenvolvendo ao mesmo tempo a motricidade fina. Na minha ótica, esta atividade foi fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, porque através de outra área (Artes Visuais), os alunos exploraram um conteúdo da área do português. (Reflexão Semanal Individual 26, 27 e 28 de outubro de 2020, Anexo 3)



Figura 7 – Desenhar o grafema “e” com lápis de carvão e contorná-lo com lã

Deste modo, e tal como defendem Martins e Balula (2009), “há um conjunto de vantagens mútuas quando as áreas disciplinares não se fecham em si mesmas e quando são estabelecidas pontes entre as diferentes áreas do conhecimento” (p. 1140).

O jogo “Jogo de Tabuleiro alusivo ao Magusto” (Figura 8) realizado também com a turma do 1.º ano para celebrar a festividade “São Martinho” foi outra proposta de carácter integrador, pois através do mesmo conseguimos explorar diversas as áreas curriculares

(português – verbalizar trava-línguas e provérbios, contar o número de sílabas de uma palavra, identificar palavras que terminam com o mesmo som, identificar palavras com o mesmo ditongo e contar o número de vogais presentes numa palavra; matemática – efetuar adições; educação artística-expressão dramática – improvisar gestos e movimentos ligados a uma ação; e estudo do meio – festividade “São Martinho/Magusto”). (Reflexão Semanal Individual 9, 10 e 11 de novembro de 2020, Anexo 4)



Figura 8 – Exploração do “Jogo de Tabuleiro alusivo ao Magusto”

Tal como já referi anteriormente, uma planificação deve ser flexível, assim, apesar de não estar planificada, no final do jogo senti a necessidade de realizar uma reflexão em conjunto com os alunos, com a intenção de perceber como se tinham sentido

durante a realização do jogo, se tinham gostado ou não do mesmo, mas principalmente o que tinham aprendido com este. Nesta linha de pensamento, surgiram partilhas muito interessantes por parte dos alunos, nomeadamente, “Quando calhava um desafio, a equipa tinha de reunir” e “Aprendemos a jogar em equipa”. Com esta intervenção compreendi que os alunos perceberam a importância de trabalharem em equipa para responderem aos desafios. (Reflexão Semanal Individual 9, 10 e 11 de novembro de 2020, Anexo 4)

A aprendizagem mencionada pelos alunos verifica-se quando numa das equipas, uma aluna sentiu dificuldade em responder ao desafio (divisão silábica) e os colegas

explicaram-lhe, demonstrando como se fazia (verbalizaram cada sílaba ao mesmo tempo que batiam as palmas). A aprendizagem cooperativa, de acordo com Cunha e Uva (2016), acontece quando os alunos se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem, visto que estes “são responsáveis por ajudar os colegas, recorrendo a diversas atividades de aprendizagem para proporcionar uma melhor compreensão sobre determinado assunto” (p. 137).

Outro exemplo do referido, foi na terceira semana de intervenção, em que consegui articular as diversas áreas curriculares para explorar o 25 de abril com a turma do 4.º ano de escolaridade. De seguida, vou referir algumas das atividades realizadas pelos alunos. Comecei por questioná-los sobre o que sabiam sobre o dia 25 de Abril de 1974 com a intenção de perceber do que estes se lembravam. Após a partilha de algumas ideias, seguiu-se a leitura da história *O Tesouro* de autoria de Manuel António Pina e ilustradora Evelina Oliveira (1993), onde se reforçou a ideia de como era a vida das pessoas naquela altura e, de seguida, realizaram um *pedipaper* de interpretação do texto.

No seguimento das atividades anteriores surgiu a atividade prática, com a intenção de que os alunos conseguissem responder à questão-problema “O que acontece aos cravos brancos quando os colocamos dentro de um copo com água e corante alimentar vermelho, verde e azul?” (Figura 9). Nesta atividade, os alunos mobilizaram diversos processos científicos, defendidos por Pereira (2002), nomeadamente, a observação, as previsões, o registo e a comunicação. Durante esta atividade, os alunos foram capazes de verbalizar oralmente que as suas previsões corresponderam ao que observaram, pois, todos os alunos referiram que os cravos brancos iam ficar da cor do corante que misturássemos na água.

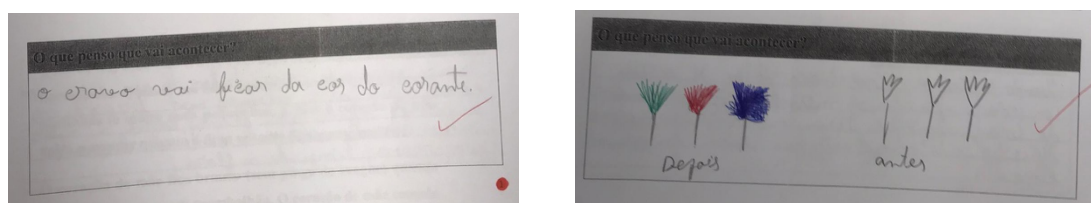


Figura 9 – Previsões de dois alunos, relativas à atividade prática

De seguida, explorei a música *Grândola Vila Morena* de Zeca Afonso com os alunos, pois, na ótica de Barreto (2005), a música contribui para tornar o ambiente mais alegre e

favorável à aprendizagem. A escolha desta música deveu-se ao facto de termos explorado inicialmente o tipo de texto a que correspondia a letra da canção (poema), quantos versos e estrofes continha e de termos de identificar palavras que rimassem umas com as outras. Com a exploração da música, a maioria dos alunos demonstrou facilidade em marcar a pulsação da canção, recorrendo a batimentos corporais (palmas) e a instrumentos não convencionais, como as canas e os garrafões de plástico (Figura 10). No entanto, dois alunos apresentaram dificuldade em marcar a pulsação, porque em alguns momentos aceleravam e noutros atrasavam. Tal como salienta Sousa (2003), os alunos nestas idades têm “tendência para acelerar os tempos rítmicos” (p. 66). Esta atividade foi muito importante para desenvolver também a concentração e a coordenação dos alunos, pois tinham de estar com atenção à música e aos movimentos que tinham de fazer.



Figura 10 – Exploração dos instrumentos musicais não convencionais

No seguimento das atividades anteriores sobre o 25 de Abril e, posteriormente a termos explorado em conjunto as características de um cartaz, os alunos foram desafiados a contruírem cartazes sobre a Revolução do 25 de Abril de 1974, apelando à liberdade (Figura 11). A construção de cartazes, de acordo com Fialho (2009, cit. por Roberto & Correia, 2014), permite que os alunos se envolvam na proposta de forma ativa e desenvolvam a sua criatividade. Nos seus cartazes, os alunos recorreram a diferentes elementos visuais, como por exemplo, a cor (predominância do verde e do vermelho), a textura (papel crepe e cartolina), o tipo de letra (maiúsculas, minúsculas e dimensões diferentes) e as formas (ex. cravos e espingardas).



Figura 11 – Cartazes relativos à Revolução do 25 de Abril de 1974 elaborados pelos alunos

Nesta linha de pensamento, considero que estas propostas educativas foram fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, na medida em que lhes permitiu ter uma visão global do mundo que os rodeia. Assim, no meu futuro profissional, pretendo implementar a interdisciplinaridade, pois estarei a criar um ambiente onde se interligam as diversas áreas curriculares, permitindo que a aprendizagem dos alunos seja rica e que haja um diálogo de saberes.

1.4. O LÚDICO COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM

Nas planificações semanais realizadas ao longo da PP, tive a preocupação de propor aos alunos atividades lúdicas e dinâmicas, na medida em que considero que estas são um recurso precioso para que os mesmos aprendam de uma forma divertida.

Um exemplo destas atividades lúdicas foi o jogo “Bingo Gramatical” (Figura 12), na qual explorei diversos conteúdos gramaticais com os alunos (ex. verbos da 1.^a, 2.^a e 3.^a conjugação; palavras dissilábicas e trissilábicas; palavras que rimam; grau diminutivo, normal e aumentativo). Este jogo, na minha opinião, foi pertinente, uma vez que na área curricular de português, a gramática era onde os alunos desta turma sentiam mais dificuldade e assim, através do jogo os mesmos sentiram-se motivados para realizar a atividade, enquanto que se lhes fosse apresentada uma ficha com o mesmo conteúdo, estes poderiam desmotivar-se mais facilmente.



Figura 12 – Jogo do “Bingo Gramatical”

Tal como Guerreiro e Sousa (2016) referem, o lúdico é “um bom facilitador da memorização e facilita a aprendizagem” (p. 269). O lúdico, de acordo com os autores supracitados, é “uma potencial ferramenta de trabalho em contexto educativo, (...) que poderá aportar resultados muito positivos ao processo de Ensino/aprendizagem” (p. 263), uma vez que os alunos se entregam a tarefas de carácter lúdico de uma forma mais empolgada e participativa do que em atividades não lúdicas.

Uma estratégia que implementei no momento da ação, para que os alunos que já tinham feito “Bingo” não dispersassem foi desafiá-los a ficarem concentrados, para tentarem fazer novamente Bingo. Na minha ótica, foi uma ótima estratégia, na medida em que se estes comesçassem a dispersar e a falar uns com os outros, os restantes colegas não iam ser capazes de estar atentos ao que estava a verbalizar. Desta forma, considero que este jogo é um ótimo recurso para dinamizar com os alunos, ao longo da PP, uma vez que se for adaptado permite explorar conteúdos das diferentes áreas curriculares.

O jogo “Multipli”, a meu ver, foi outra atividade muito significativa para os alunos, visto que puderam desenvolver o seu cálculo mental (Figura 13), que é muito importante, por exemplo, na resolução de problemas. Tal como referem Teixeira, Cascalho e Ferreira (2014), para que haja “um desenvolvimento mental do indivíduo em relação às operações, é fundamental que este compreenda simultaneamente as relações que os números estabelecem entre si, bem como as regularidades numéricas existentes” (p. 53).



Figura 13 – Jogo “Multipli”

No final deste jogo, apesar de não estar planificada, senti a necessidade de realizar uma reflexão em conjunto com os alunos, com vista a perceber como se sentiram durante a exploração do jogo e se tinham gostado ou não do mesmo. Tal como Cunha (2009) defende, as “vozes dos alunos precisam de se fazer ouvir, não somente nos momentos de apresentação de trabalhos, como na participação mais activa na planificação e na avaliação das suas próprias aprendizagens” (p. 50).

Nesta linha de pensamento, surgiram partilhas muito interessantes por parte dos alunos, nomeadamente, “É mais fácil aprender a tabuada assim” e “As escolas deviam usar este jogo, em vez de escrevermos as tabuadas sempre no caderno, porque assim com este jogo pensamos e aprendemos melhor a tabuada”. Com estas intervenções, compreendi que os alunos gostam de explorar diferentes conteúdos de forma lúdica e que através do mencionado realizam aprendizagens com maior motivação.

Para terminar, outra proposta lúdica que, na minha perspetiva foi bastante enriquecedora para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos foram as dramatizações realizadas pelos alunos, relacionadas com o conteúdo, o dinheiro, em que a pares um desempenhava o papel de comerciante e o outro o papel de consumidor (Figura 14).

Esta proposta está tanto relacionada com a área curricular de estudo do meio (atividade económica do setor terciário, o comércio) como com a área curricular de matemática (dinheiro), pois os alunos tinham que perceber se tinham dinheiro suficiente para pagarem os produtos que seleccionaram, identificar o troco que

tinham que dar ao cliente e verificar se o troco estava correto. (Reflexão Semanal Individual 7, 8 e 9 de junho de 2021, Anexo 5)



Figura 14 – Dramatização realizadas por duas alunas (comerciante e consumidor)

Na minha ótica, esta atividade foi importante para os alunos, pois permitiu que estes representassem uma situação do dia a dia, que neste caso foi ir ao minimercado, para que no futuro o consigam fazer com facilidade. Os alunos aprenderam e aplicaram diversos conteúdos e conceitos de forma lúdica, permitindo uma aprendizagem ativa, dinâmica e interdisciplinar.

Esta atividade correu melhor do que eu esperava, na medida em que a maioria dos alunos não teve dificuldade em perceber qual era o troco que tinha que dar ao consumidor e os que tiveram dificuldade, superaram-na fazendo a conta no quadro. Foi muito interessante que, durante as dramatizações, os alunos interpretaram personagens, usando nomes fictícios e características das mesmas (ex. idoso). (Reflexão Semanal Individual 7, 8 e 9 de junho de 2021, Anexo 5)

Termino refletindo que os professores devem ter o cuidado de explorar os conteúdos das diferentes áreas curriculares, recorrendo ao lúdico, na medida em que permite aos alunos a realização de uma aprendizagem ativa e dinâmica.

Em forma de conclusão, considero que realizei inúmeras aprendizagens neste contexto de 1.º CEB, que foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, tal como a importância de promover a interdisciplinaridade, escutar a opinião e as ideias dos alunos, para que estes se sentissem ativos no seu processo de

aprendizagem, envolver os alunos em trabalho cooperativo, com vista a promover a participação ativa dos mesmos nas atividades propostas, a partilha de ideias entre pares e o desenvolvimento de competências interpessoais, propor atividades de carácter mais lúdico do que o tradicional, para que os alunos se sentissem mais motivados para explorar diversos conteúdos.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A segunda parte do presente relatório, subdivide-se em quatro capítulos, sendo que no primeiro se apresenta um enquadramento teórico acerca do tema em estudo (Transição entre a EPE e o 1.º CEB em tempos de pandemia) e no segundo se mostra a investigação realizada em contexto de JI no ano letivo de 2019/2020 e em contexto de 1.º CEB no ano letivo de 2020/2021. É de realçar que os dados do primeiro contexto foram recolhidos no período de isolamento social, em que estávamos a funcionar em contexto de E@D.

Como a transição da EPE para o 1.º CEB não envolve somente as crianças, neste estudo procura-se compreender não só as suas conceções, como a dos encarregados de educação, educadores de infância e alunos do 1.º CEB. Com esta investigação pretende-se aprofundar alguns conhecimentos, nomeadamente, identificar formas de comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB durante o momento de transição da EPE para o 1.º CEB, no período de confinamento, compreender a perspetiva dos encarregados de educação sobre este momento de transição, identificar formas de comunicação entre encarregados de educação e os seus educandos, perceber quais as estratégias implementadas pela educadora e pelos encarregados de educação, no momento de transição da EPE para o 1.º CEB, durante o período de educação presencial e E@D, perceber como é que um grupo de crianças do JI percebe a escola do 1.º CEB e como é que um grupo de alunos do 1.º CEB vivenciou a transição da EPE para o 1.º CEB, em tempos de pandemia.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão de resultados e, por fim, o último capítulo refere-se às considerações finais do estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. CLARIFICANDO O CONCEITO DE TRANSIÇÃO

A transição é um acontecimento em que o indivíduo “experiencia uma descontinuidade na sua vida e deverá desenvolver novas asserções ou respostas comportamentais” (Adams cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 28), visto que está perante uma nova situação. Assim, Silva et. al. (2016), consideram que as transições são mudanças de ambientes, “que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (p. 97).

O conceito mencionado é caracterizado por Schlossberg (cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) como “*um acontecimento (ou não-acontecimento) que resulta numa mudança nas assunções acerca de si própria e acerca do mundo, exigindo uma correspondente alteração no comportamento pessoal e nas relações*” (p. 28). Para esta autora os não acontecimentos, são vistos como potenciais para a transição. Isto é, têm em conta os acontecimentos da vida, como por exemplo o falecimento de alguém, e os acontecimentos que são antecipados, mas não ocorrem, tal como ser promovido.

Na perspetiva de Vernberg e Field (cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), a transição “é o momento em que o indivíduo se depara com um determinado número de tarefas, as quais representam exigências relativamente aos seus recursos adaptativos” (p. 28). Deste modo, cada transição apresenta diversos tipos de tarefas, nomeadamente psicológicas, sociais e interpessoais ou comportamentais.

Na transição entre o JI e o 1.º CEB, a “escola deve construir e assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente” (Nabuco, 2002, p. 55) a fim de ocorrer uma construção e progressão contínua do conhecimento (Formosinho, 2016). Garcia, Pilré, Barreiros e Bagina (2002) defendem que a continuidade “pressupõe que o conhecimento vá sendo construído, não como um mero somatório de aprendizagens de saberes, mas por alargamentos sucessivos, facilitadores de um processo de desenvolvimento e aprendizagens contínuo” (p. 70). Assim, importa que os professores do 1.º CEB fortaleçam as aprendizagens realizadas no JI (Nabuco, 2002, p. 56), sendo que para isto é necessário que os educadores e professores trabalhem na co-contrução de processos de articulação (Griebel & Niesel, 2003, cit. por Oliveira, 2016a), com a intenção de contribuir para uma transição mais harmoniosa.

Neste seguimento, Formosinho (2016) apresenta duas sequencialidades, a regressiva e a progressiva. Na *sequencialidade regressiva*, segundo Pires (cit. por Formosinho, 2016), cada etapa educativa tem como objetivo preparar as crianças/alunos para o ciclo seguinte. Enquanto a *sequencialidade progressiva* se baseia nos conhecimentos que os indivíduos têm, para adquirirem novos, tornando-se a educação um processo contínuo de aprendizagens, através das experiências. Nesta linha de pensamento, o JI deve integrar as aprendizagens iniciadas na Creche e o 1.º CEB reconhecer e estabelecer uma ligação/continuidade das aprendizagens efetuadas no JI.

2. IMPLICAÇÕES DAS TRANSIÇÕES

Para Oliveira (2016), é fundamental “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” (p. 118). Isto porque, as transições bem-sucedidas, de acordo com Stief (cit. por Lino, 1998), trazem, para as crianças, diversos benefícios, tal como o aumento da sua autoconfiança e motivação, e a melhoria das relações criança-adulto e criança-criança, facilitando novas experiências e desenvolvendo relações de confiança entre os diferentes intervenientes.

Assim deduz-se que a promoção de boas transições tem subjacente um denso trabalho de formação em contexto com os educadores, que progressivamente procuram escutar e valorizar os interesses e propósitos das crianças, e simultaneamente identificar a sua intencionalidade educativa, dando cumprimento ao ciclo interativo (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016).

Nesta linha de pensamento, de acordo com Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016), o plano de ação para as transições foca-se: (1) na capacitação dos profissionais que efetuam a pedagogia em sala com as crianças, com vista à compreensão aprofundada dos eixos das intencionalidades para a ação educativa, (2) na criação de um ambiente educativo que apoie o educador na concretização das intencionalidades e no envolvimento parental no quotidiano educativo; e, por fim, (3) na monitorização e avaliação das aprendizagens das crianças e dos profissionais.

Contudo, a transição é um acontecimento de emoções, stress, medos e experiências, para os seus intervenientes (criança, família, educador de infância, professor do 1.º

CEB). Nesta lógica, se estes souberem como atuar, as transições podem ser vistas como um momento positivo, um estímulo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como um momento de colaboração entre os profissionais de educação envolvidos e, entre estes e as famílias das crianças (Sim-Sim, 2010).

Nos momentos de transição é fundamental focar a atenção na criança, para que esta tenha uma visão positiva dos mesmos, compreendendo que tem oportunidade de crescer, de conhecer novas pessoas e contextos e de realizar novas aprendizagens. Isto, como demonstra Silva et al. (2016), ajudará as crianças a sentirem-se confiantes, de modo a ultrapassarem os desafios que lhes serão colocados. Por conseguinte, é fundamental apoiá-las nas suas primeiras transições, uma vez que o modo como as vivem e experienciam, pode influenciar os seus comportamentos e atitudes, quando expostas a transições futuras.

Neste seguimento, apoiar a transição e assegurar a continuidade, exige que em cada fase sejam proporcionadas, às crianças, experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam “desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97). Na atualidade, de acordo com Brooker (cit. por Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016), as transições tornam-se um modo de viver, motivo pelo qual é fulcral, desde tenra idade, apoiar a criança nas suas transições, para que as concebam mentalmente como situações de oportunidades para o seu crescimento.

3. TRANSIÇÃO NUMA PERSPETIVA ECOLÓGICA

As consequências das transições são complexas, visto que dependem das características das crianças, famílias, educadores, professores e contextos educativos (Marchão, 2002b). Neste entendimento, as interações, a comunicação e as relações entre os diferentes microssistemas, onde a criança se insere, correspondem a uma construção progressiva (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016). Dunlop (cit. por Vasconcelos, 2009) corrobora ao afirmar que existem pelo menos três microssistemas ecológicos: (1) o mundo da família, (2) o mundo do Jardim de Infância e (3) o mundo da escola.

Nesta linha de pensamento, é durante as transições que as crianças vivenciam processos múltiplos, em diferentes contextos e momentos, que podem ser construídos com resiliência, dependendo da qualidade da vivência desses processos (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016). Assim, é fundamental a articulação e partilha de informação entre todos os intervenientes, de forma a possibilitar oportunidades de aprendizagens mais significativas.

Tendo em conta o mencionado, Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016) conceberam o credo pedagógico para as transições educativas, visível no quadro 1.

| Credo Pedagógico para as transições educativas |
|---|
| (1) Na vida da criança as transições não são um acontecimento esporádico, antes um modo corrente de viver; |
| (2) O processo educativo da criança envolve contínuas transições ecológicas; |
| (3) O modo de viver o processo educativo em transições ecológicas contínuas apela a um modo de viver a educação que fortaleça a identidade da criança; |
| (4) O sucesso das transições não depende da “Prontidão” da criança individual em processo de transição, mas da “prontidão de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita”; |
| (5) O envolvimento dos pais na jornada de aprendizagem contínua das crianças é mais benéfico para as transições do que o seu mero envolvimento no momento específico das transições; |
| (6) A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem das crianças desenvolvida colaborativamente entre a educadora, as crianças e as famílias constitui-se num profundo apoio para os processos de transição; |
| (7) A abertura e a colaboração entre os profissionais envolvidos (seja dentro do mesmo ciclo, seja entre ciclos) é central para a qualidade das transições. |

Quadro 1 - Credo Pedagógico para as transições educativas (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016)

4. AS TRANSIÇÕES NA PERSPETIVA DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS

Os momentos de transição, no entender de Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e Gama, Castro e Rangel (2004), podem ser encarados pelos sujeitos que os experienciam como fontes de stress, ansiedade, desconforto e receio. Desta forma, a maneira como as crianças e os pais vivenciam este acontecimento é fundamental, uma vez que poderá ter implicações a longo prazo (Monge & Formosinho, 2016b).

A transição do JI para o 1.º CEB, de acordo com os autores supracitados, é considerada, tanto para as crianças como para as famílias, um momento de crescimento e continuidade do processo educativo. Gama, Castro e Rangel (2004) acrescentam que este momento de transição é visto pela maioria das crianças “como um salto e uma oportunidade (...) para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...); para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto” (p. 135).

No estudo realizado por Monge e Formosinho (2016b), a transição foi vista pelos pais e pelas crianças, como um processo natural, positivo e aceite. As crianças e os pais, nesta transição, valorizaram a importância e a diferenciação das aprendizagens, sendo consideradas mais exigentes.

Os pais, segundo Monge e Formosinho (2016b), apresentaram expectativas positivas sobre a transição do JI para o 1.º CEB, ressaltando a continuidade do percurso educativo, iniciado no JI, e a sua importância para a entrada na escolaridade formal. Neste estudo, os pais preveem que a integração das crianças na escola seja fácil, uma vez que estas demonstram curiosidade e interesse e têm amigos e familiares que a frequentam.

Os pais, de acordo com os autores supramencionados, ao colocarem-se no lugar das crianças, apresentaram receios e incertezas sobre esta transição, nomeadamente relativos aos seguintes aspetos: (1) dimensão física e organizacional da nova escola, (2) às diferenças perceptíveis nas rotinas de vida e de trabalho, (3) ao ambiente do recreio e à relação criada no mesmo com as crianças mais velhas, (4) à pedagogia praticada e, por fim, (5) às características pessoais dos filhos. Gama, Castro e Rangel (2004) corroboram ao afirmar que as maiores preocupações dos pais dizem respeito ao facto de não saberem se os filhos vão conseguir respeitar as regras impostas, cumprir os horários, realizar todas as tarefas propostas, estar concentrados, estar mais tempo sentados, entre outras.

No entanto, as crianças demonstraram satisfação relativamente a esta transição pela eventualidade de fazerem novos amigos, pelas dimensões e espaços desportivos, entre outros (Monge & Formosinho, 2016b). Quanto ao funcionamento do 1.º CEB, em relação ao JI, as crianças evidenciaram a escola como uma escola diferente do JI,

ressaltando um conhecimento limitado a aspetos físicos e materiais, como por exemplo “as salas com muitas mesas alinhadas, com cadeiras e um quadro para escreverem” (Monge & Formosinho, 2016b, p. 137) e ainda o facto de não poderem escolher atividades ou ter ideias, terem estarem atentos e em silêncio a ouvir o professor.

Relativamente ao papel do professor, as crianças compararam-no com a experiência vivenciada no JI. Neste sentido, as crianças definiram que o educador tem o papel de ajudar, tendo em conta as suas opiniões para planear a ação, concretizá-la, refletir e, por fim, documentá-la. Enquanto o professor tem o papel de ensinar e explicar, evidenciando o planear a ação, a operacionalização e, por fim, a reflexão (Monge & Formosinho, 2016b).

Segundo o estudo realizado por Monge (2002), a maioria das crianças afirma que o JI é um local onde se brinca muito. Nabuco (2002) acrescenta que a preocupação na EPE é o “desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas” (p. 56). Enquanto o 1.º CEB está relacionado com o “tipo de trabalho realizado e com a aquisição de saberes académicos em que sobressaem o ler, o escrever, o contar, o fazer operações e resolver problemas” (Monge, 2002, p. 29).

Monge e Formosinho (2016b) afirmam que tanto as crianças como as famílias veem a escola somente com a função de ensinar, ou seja, transmitir algo. Neste contexto, o aluno tem um papel mais passivo e deve apresentar um “comportamento circunscrito ao cumprir, obedecer, estar atento e estar em silêncio; um professor que ensina, tem poder e dirige; uma forma diferente de trabalhar e mesmo de aprender” (p. 144).

Os pais, na sua grande maioria, ao aceitarem a descontinuidade educativa e ao colocarem sobre a criança a responsabilidade de adaptação à escola básica, “parecem aceitar implicitamente a necessidade da prontidão individual de cada criança para a entrada na escola primária” (Monge & Formosinho, 2016b, p. 145). Durante muito tempo considerou-se que a adaptação das crianças do JI à escola do 1.º CEB se relacionava somente com a prontidão dos alunos para a concretização de atividades ligadas às aprendizagens formais. Contudo, fazerem uma série de aquisições em todas as áreas de conteúdo não é suficiente para as crianças estarem preparadas para transitar para a etapa seguinte, é necessário ter em conta a maturidade das mesmas (Oliveira, 2016a). Desta forma, para Sim-Sim (2010), a “*velha noção de prontidão da criança*

para aprender, evoluiu-se para o conceito de prontidão das instituições para servirem as necessidades de cada criança” (p. 113), na medida em que “para além da prontidão da criança para transitar é importante que haja prontidão da parte das instituições para receber a criança” (Oliveira, 2016a, p. 78).

5. AS TRANSIÇÕES NA PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS

Nos processos de transição, na perspetiva de Monge, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016), os educadores demonstram algumas preocupações com estes momentos, enquanto os professores não conceptualizarem este acontecimento como uma situação problemática. Isto porque, os professores consideram natural e inevitável este momento de transição. Assim, os autores supracitados evidenciaram como questão fulcral a continuidade educativa e a articulação entre a educação de infância e a escola primária.

O papel dos profissionais é crucial no momento da transição, na medida em que facilitam no processo de adaptação da criança e da família ao novo contexto. Os educadores de infância, tal como argumentam Monge e Formosinho (2016a), caracterizam o ambiente educativo como diferente do 1.º CEB, pois este contexto caracteriza-se como diretivo, o que nos leva ao método tradicional. Para além disto, os autores mencionados evidenciam que as educadoras apresentam preocupação, no que respeita à organização e funcionamento do 1.º CEB.

Neste seguimento, os autores supracitados mencionam que a escola pode facilitar a adaptação das crianças ao desenvolver e executar estratégias de acolhimento, nas quais a atenção e o foco sejam as mesmas. Para os educadores, a continuidade educativa deve basear-se numa perspetiva de sequencialidade progressiva, pelo contrário os professores sustentam a sequencialidade regressiva.

No entanto, existem dificuldades face à articulação entre o JI e o 1.º CEB, nomeadamente: (1) não articulação e descontinuidade das aprendizagens, (2) apresentação dos conteúdos do 1.º CEB a partir de segmentações, (3) falta de comunicação entre os educadores e professores e, por fim, (4) imagem que os professores do 1.º CEB têm relativamente à educação de infância, uma vez que

desvalorizam o trabalho realizado pelos educadores (Monge, Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016).

6. ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA ARTICULAÇÃO E CONTINUIDADE DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

As crianças que transitam do JI para o 1.º CEB, na ótica de Silva et al. (2016), viveram situações e percursos diversificados, uma vez que têm características próprias, diferentes ambientes familiares e educativos, exigindo desta forma, a articulação entre os vários profissionais. Estes devem refletir os procedimentos de transição e estratégias facilitadoras na equipa de profissionais do mesmo estabelecimento, visto que nem todos os educadores agem da mesma forma no processo de transição. Assim, os mesmos devem debater em conjunto o que é necessário para facilitar esta transição, através de um processo de reflexão e avaliação das suas práticas (ex. selecionar a informação pertinente sobre as aprendizagens das crianças e pensar como a vão transmitir às famílias e professores).

A comunicação e o debate constantes entre os educadores e professores do 1.º CEB, é outra estratégia para facilitar a articulação entre ciclos, uma vez que estes devem trabalhar conjuntamente, estabelecendo linhas de conexão, para que ambos compreendam e reconheçam o trabalho de uns de outros e se aproximem deste (Cardona, 2002; Garcia, Pílré, Barreiros & Bagina, 2002; Zabalza, 2004; Silva et al., 2016; Oliveira, 2016b).

Por conseguinte, para Marchão (2002a), é importante criar espaços e tempos de reunião entre educadores e professores, para que estes possam refletir, partilhar e debater sobre os seguintes aspetos facilitadores da articulação e continuidade do processo educativo: (1) a pertinência das aprendizagens, (2) a articulação das mesmas com as aprendizagens do 1.º CEB, (3) as práticas adotadas e (4) a seleção de estratégias (Silva et al., 2016).

Um dos meios que facilita a comunicação entre os educadores e professores é a análise e debate comum das propostas curriculares para cada um dos níveis de ensino, uma vez que, estes devem compreender que as áreas de conteúdo da EPE apresentam semelhanças com o programa do 1.º CEB, conseguindo assim, promover a articulação curricular. Com esta articulação pretende-se dar continuidade e valorizar as

aprendizagens realizadas no JI, para que a transição seja bem-sucedida, tanto a nível pessoal como educativo (Garcia, Pilré, Barreiros & Bagina, 2002; Silva et al., 2016; Oliveira, 2016b).

Assim, importa partilhar com os professores os processos desenvolvidos e os progressos de aprendizagem de cada criança, para que estes compreendam quais foram as oportunidades de aprendizagem desta na EPE, conhecendo-a melhor e compreendendo como dar continuidade ao que já aprendeu. Nesta lógica, os educadores e professores devem realizar e sistematizar a avaliação de cada criança, para os professores a utilizarem (Marchão, 2002a; Silva et al., 2016; Oliveira, 2016b).

De acordo com o estudo realizado por Oliveira (2017), as estratégias que facilitam a transição da EPE para o 1.º CEB são as seguintes:

“(1) uma aproximação metodológica entre estas duas etapas; (2) uma melhor comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB, através da partilha de experiências, de trabalho colaborativo ou de projetos comuns às duas etapas educativas; (3) a construção de portefólios no JI com competências das crianças; (4) um investindo maior na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes; (5) um conhecimento mútuo dos dois contextos; (6) uma aproximação do ambiente da escola do 1.º CEB ao ambiente do JI, nomeadamente na organização dos espaços; (7) o contacto prévio das crianças do JI com o 1.º CEB; (8) um maior investimento na adaptação das crianças no 1.º CEB partindo do que «trazem» do JI”. (p. 57)

No processo de transição é importante envolver as crianças, uma vez que estas ao serem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, o seu papel e expectativas positivas influenciam o sucesso das transições (Silva et al., 2016). De acordo com Zabalza (2004), o facto de os educadores e professores planificarem experiências conjuntas com as crianças e alunos dos diferentes contextos (EPE e 1.º CEB), facilita a transição.

Nesta linha de pensamento, os educadores devem conversar com as crianças sobre a transição, dando-lhes oportunidade para falarem sobre esta, evidenciando as suas expectativas e, por fim, a colocarem as suas dúvidas sobre o ciclo seguinte. Este diálogo, permite que as crianças fiquem confiantes no processo de transição, uma vez que ao ser realizado um balanço das aprendizagens realizadas no JI, as crianças ganham consciência sobre quais as aprendizagens que realizaram, e a sua importância para continuarem a aprender. Os educadores devem organizar uma visita à escola do 1.º CEB com a intenção de que as crianças se familiarizem com a mesma. Esta visita deve ser planeada com as crianças, através de conversas prévias sobre o que querem ver e saber (Silva et al., 2016).

Os estabelecimentos de ensino (da EPE e do 1.º CEB) devem facilitar a transição, articulação e a continuidade educativa, através da criação de momentos em que as crianças contactam com crianças de outro nível de ensino, como por exemplo, em festas conjuntas e na utilização de recursos comuns (biblioteca, espaço exterior, entre outros). O referido permite que as crianças conheçam quem são os professores do 1.º CEB e “os mais velhos podem ter um papel fundamental na receção e apoio aos mais novos (Silva et. al., 2016, p. 103).

Apesar de tudo o que foi mencionado, infelizmente, “existe a consciência das dificuldades da construção de uma intervenção centrada na continuidade, uma vez que exige tempo, recursos próprios e uma cultura colaborativa que nem sempre é fácil de implementar” (Marchão, 2002b, p. 34).

A participação dos pais/famílias é outra das estratégias que facilita a transição e articulação entre ciclos, pois estes têm um papel determinante na educação dos seus educandos. Assim, se o educador tiver um papel comunicativo com os pais/famílias, o processo de transição será facilitado (Silva et al., 2016).

A informação disponibilizada aos pais/famílias, relativamente à escola para a qual o filho irá transitar ou “as possibilidades de escolha que lhes são oferecidas, permite-lhes esclarecerem as suas dúvidas e interrogações e apoiarem-se mutuamente no processo de transição” (Silva et al., 2016, p. 103). Desta forma, os autores supracitados mencionam que se este esclarecimento for feito em conjunto (pais/famílias, educador e professor que vai receber a criança), implicará “um envolvimento do estabelecimento educativo

ou articulação de estabelecimentos” (p. 103), com o intuito de se tornarem mediadores nesta transição.

7. NOVO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO@DISTÂNCIA

Esta nova modalidade de E@D exigiu aos educadores e professores repensar e reinventar o processo de ensino e aprendizagem (ME, 2020a; ME, 2020b; Souza, 2020), “desenvolver e aperfeiçoar competências pedagógicas ajustadas ao ensino à distância, adaptar-se a ferramentas para as quais podem não ter tido formação” (Ordem dos Psicólogos, 2020, p. 3).

Assim sendo, a E@D pode decorrer de modo síncrono, de modo assíncrono ou através de trabalho autónomo (ME, 2021a). De acordo com os mesmos autores, segue-se a definição dos conceitos mencionados. O **modo síncrono** funciona com “atividades em direto ou em tempo real e em que todos os participantes se encontram e reúnem em simultâneo” (p. 4). O **modo assíncrono** decorre com “atividades realizadas ao longo de um período temporal previamente definido, (...) cada interveniente escolhe o momento em que participa ou realiza a atividade” (p. 4). Por fim, o **trabalho autónomo**, que são atividades planeadas pelo educador/professor para um determinado grupo de crianças ou turma, que se realizam em modo assíncrono, contudo, podem existir momentos síncronos para orientar as crianças.

Importa salientar que deve existir um equilíbrio entre o trabalho síncrono e o assíncrono, para fomentar o sucesso das atividades de E@D (ME, 2021a). Estas sessões síncronas e assíncronas têm como objetivos orientar as crianças/alunos (ex. o que se pretende com as atividades propostas), esclarecer eventuais dúvidas e estabelecer rotinas (ME, 2020b).

A elaboração de um plano de E@D, segundo o ME (2020b), “é um processo em constante construção, alicerçado na procura permanente das melhores respostas às características de cada comunidade escolar” (p. 2), isto é, deve ir ao encontro dos interesses e necessidades de todas as crianças. Para além do referido, importa que as metodologias de ensino utilizadas em E@D sejam “diversificadas, enquadradas, propiciar a apresentação de exemplos e fomentar a autorreflexão e o trabalho autónomo” (ME, 2020b, p. 5).

As atividades propostas às crianças e aos alunos em contexto de E@D devem conferir-lhes segurança e ter por base a criação de rotinas de trabalho. Estas tarefas devem ainda ser de caráter lúdico (ex. registo de vídeo), com a intenção de promover o bem-estar emocional das crianças e alunos (ME, 2020b).

8. O PAPEL DAS FAMÍLIAS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO@DISTÂNCIA

Falando agora da nova modalidade de E@D, não é possível, no sentido literal, levarmos a escola para casa, o que preocupa demasiado os familiares (Fialho, 2020). No entanto, de acordo com o autor supracitado, importa realçar que a função dos familiares é valorizar as capacidades das crianças, integrando-as nos momentos de rotina diária (ex. brincar, preparar as refeições, proporcionar momentos de diálogo e cuidar da higiene pessoal).

Tendo em conta o exposto, segundo Fialho (2020), as famílias não necessitam de receber em casa uma lista de atividades com o objetivo de entreter as crianças, pois as famílias devem aproveitar os momentos de rotina, como foi referido anteriormente e fazerem atividades com as mesmas, tal como verem filmes, brincarem juntos, dobrarem a sua roupa, entre outras. As atividades referidas são, sem dúvida, fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e ajudar-lhas-á a serem mais autónomas e a fortalecer a relação criança-família, uma vez que as crianças se apercebem que os pais têm gosto em partilhar estes momentos com elas.

Neste seguimento, a OP (2020) afirma que “o envolvimento e a colaboração entre a família e a escola nunca fizeram tanto sentido” (p. 5), neste novo contexto de E@D. Desta forma, torna-se fundamental que os educadores e professores reconheçam e valorizem o papel das famílias, as apoiem na reorganização da gestão e organização do tempo das crianças e dos alunos e esclareçam eventuais dúvidas, através das ferramentas digitais. Tendo em conta o referido, a Direção-Geral da Saúde (2020) defende que as famílias devem criar uma rotina diária com as crianças que “responda às necessidades de todos/as e que equilibrem momentos de trabalho e de lazer, de interação e autonomia” (p. 4).

É basilar que as famílias estejam atentas aos comportamentos e emoções dos seus educandos, tais como medo, tristeza, preocupação, ansiedade, entre outras, particularmente durante o período de confinamento, e falar com os mesmos com clareza

sobre esta nova realidade de E@D e de forma adequada à sua faixa etária, transmitindo segurança e tranquilidade (DGS, 2020).

9. A IMPORTÂNCIA DE MANTER O CONTACTO ENTRE OS INTERVENIENTES NA EDUCAÇÃO@DISTÂNCIA

Nesta nova realidade, de acordo com Fialho (2020), é importante que as crianças e respetivas famílias continuem em contacto com a escola/amigos/educador para fortalecerem os vínculos e, felizmente, existe diversas maneiras de o fazer via online, nomeadamente, através das redes sociais (ex. *WhatsApp*). Miranda, Morais, Alves e Dias (2019) corroboram, ao afirmarem que o referido alarga as “possibilidades de contactos e de aprofundamento dos laços sociais e de relação entre as pessoas” (p. 77).

Em contexto de EPE e 1.º CEB, no entender do ME (2020b) é particularmente importante que os educadores/professores continuem a manter o contacto com as crianças/alunos e respetivas famílias. Para o referido torna-se necessário recorrer às plataformas digitais a que todos estão mais familiarizados, de modo a facilitar a comunicação entre os intervenientes. Este contacto com as crianças/alunos é fulcral “para a manutenção das interações sociais e da sua motivação para a realização das tarefas” (ME, 2020b, p. 7).

Também os professores devem colaborar uns com os outros neste período de grandes mudanças, através de partilhas e trabalho de equipa, com a intenção de se adaptarem mais facilmente a esta nova modalidade de E@D, que se encara como um “momento de experimentação de novos modos de ensinar” (ME, 2020b, p. 5).

10. POTENCIALIDADES DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO@DISTÂNCIA

A E@D obrigou os profissionais de educação, as famílias e as crianças a recorrerem e a trabalharem com as ferramentas digitais para que fosse possível contactarem entre si, o que se tornou um desafio para todos. As redes sociais, no entender de Moreira, Januário e Monteiro (2019), “constituem um meio privilegiado para pensar, criar, comunicar e intervir sobre numerosas situações fomentando não só a aprendizagem formal, mas

também a aprendizagem informal” (p. 30), criando assim comunidades de aprendizagem. Por sua vez, Souza (2020) refere que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as redes sociais e os ambientes virtuais “devem ser vistos como propulsores da criação de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros” (p. 112).

Algumas das potencialidades de recorrer às redes sociais são as seguintes: (1) as famílias podem falar com o professor para esclarecer eventuais dúvidas e inquietações; (2) os professores podem conversar com as crianças sobre esta nova realidade; (3) as crianças têm a oportunidade de apresentar o que têm feito em casa, mostrarem o que quiserem (ex. brinquedos, desenhos e animais de estimação) e falarem sobre o que lhes apetecer naquele momento com os amigos e o professor, através de uma câmara (Fialho, 2020). Daqui, advém a importância das redes sociais, pois permite que os intervenientes continuem a interagir, a apoiar e a partilhar informações, conhecimentos, desejos e interesses uns com os outros de uma forma o mais próxima possível do presencial (Kerbaui & Santos, 2019; Miranda, Morais, Alves & Dias, 2019).

Outra forma de os professores continuarem a manter contacto com as crianças é realizarem um vídeo, na qual expliquem o que pretendem com o mesmo, como por exemplo, orientar as crianças para determinada atividade (Fialho, 2020). Isto porque, Moreira, Januário e Monteiro (2019) defendem que os educadores e professores, em contextos de E@D têm de ser flexíveis e ajustáveis às mudanças, sendo necessária uma “reconversão total do sistema educativo, em todos os seus níveis e domínios” (p. 26). O referido representa, na perspectiva de Miranda, Morais, Alves e Dias (2019), “novas oportunidades a nível pessoal, profissional e educativo” (p. 77).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O presente capítulo dedica-se à metodologia de investigação, na qual inicialmente é apresentada a pergunta de partida e os respetivos objetivos do ensaio investigativo. De seguida este capítulo subdivide-se em cinco tópicos, nomeadamente, as opções metodológicas, a descrição geral do estudo, a caracterização do contexto e dos participantes no estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, os procedimentos metodológicos.

Nesta linha de pensamento, a questão de investigação para o presente projeto é a seguinte: “Quais as conceções de crianças, encarregados de educação, educadores de infância e alunos do 1.º CEB acerca da transição, articulação e continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, durante a pandemia?”.

No sentido de compreender as conceções dos intervenientes deste estudo, são propostos os seguintes objetivos:

- (1) Perceber como é que um grupo de crianças de jardim de infância percebe a escola do 1.º CEB;
- (2) Identificar formas de comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB durante a transição da EPE para o 1.º CEB, no período de confinamento;
- (3) Compreender a perspetiva dos encarregados de educação sobre o momento de transição das crianças, da EPE para o 1.º CEB, no período de isolamento social;
- (4) Identificar formas de comunicação entre encarregados de educação e os seus educandos, durante o momento de transição da EPE para o 1.º CEB, no período de confinamento;
- (5) Perceber quais as estratégias implementadas pela educadora de infância e pelos encarregados de educação, no momento de transição da EPE para o 1.º CEB, durante o período de educação presencial e E@D.
- (6) Perceber como é que um grupo de alunos do 1.º CEB vivenciou a transição da EPE para o 1.º CEB, em tempos de pandemia.

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a realização deste estudo, tendo em conta os objetivos definidos e face às características da problemática, o presente ensaio pressupõe uma investigação qualitativa, na forma de estudo descritivo simples.

O recurso à investigação qualitativa proporciona uma investigação mais concreta e próxima do objeto de estudo, na medida em que o uso do mesmo, permite ao investigador uma compreensão aprofundada do fenómeno a investigar, tal como menciona Fortin (1999).

O investigador, tal como menciona o autor supracitado, na abordagem qualitativa, privilegia a observação, a descrição, a interpretação e a apreciação “do meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar confrontá-los” (p. 22). Assim, esta abordagem, no entender do autor supracitado, é considerada “uma extensão da capacidade do investigador para dar um sentido ao fenómeno” (p. 22).

Na abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (cit. por Tuckman, 2002), são consideradas as seguintes cinco características:

- (1) A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
- (2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- (3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- (4) Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
- (5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”. (pp. 507-508)

Quanto ao estudo descritivo simples, este “consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta” (Fortin, 1999, p. 163).

2. DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO

O problema identificado enquadra-se no tema sobre a Transição entre Etapas Educativas (do JI para o 1.º CEB), em tempos de pandemia, visto que durante o período de observação da Prática Pedagógica em Educação de Infância – JI me apercebi que as crianças não interagiam, nem tinham contacto com as crianças do 1.º CEB. Assim, surgiu a vontade de realizar uma investigação sobre este tema, tendo a curiosidade de perceber como é que as crianças, os educadores e os encarregados de educação do JI vivenciam a transição para o 1.º CEB e como é que os encarregados de educação e os educadores de infância podem tornar este momento mais tranquilo.

Com este estudo pretende-se apresentar as concepções dos educadores de infância, dos encarregados de educação, das crianças do JI e dos alunos do 1.º CEB sobre o momento de transição, uma vez que, se estes souberem como atuar, as transições podem ser vistas como um momento positivo, um estímulo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como um momento de colaboração entre os profissionais de educação envolvidos e, entre estes e as famílias das crianças.

É de realçar que todos os dados obtidos em contexto de JI foram recolhidos em contexto de E@D, na medida em que estávamos a cumprir o período de confinamento, devido à Covid-19. Somente, os dados recolhidos em contexto do 1.º CEB foram obtidos presencialmente.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

A recolha de dados para o presente estudo decorreu em duas instituições educativas da rede pública. A primeira situava-se na zona urbana de uma cidade do centro litoral de Portugal, onde realizei a Prática Pedagógica em Educação de Infância – JI e a segunda localizava-se a 10 Km do centro da mesma cidade, na qual concretizei a Prática Pedagógica do 1.º CEB numa turma do 1.º ano de escolaridade. É de salientar que ambos os contextos estão caracterizados anteriormente na parte reflexiva do relatório.

Assim, os sujeitos/participantes neste estudo foram duas crianças da sala onde realizei a Prática Pedagógica (Anexo 6), selecionadas por conveniência, uma vez que tinham de ter cinco e/ou seis anos, para transitar para a etapa seguinte (perceber como estes perspetivam a transição para o 1.º CEB), de três encarregados de educação de crianças

que iam transitar, a educadora destas crianças (Carla), cinquenta e sete educadores de infância que se disponibilizaram a responder a um inquérito por questionário online (compreender as suas perspetivas no momento de transição das crianças do JI para o 1.º CEB e perceber quais as estratégias implementadas, nos momentos de transição em tempos de pandemia) e, por fim, quatro alunos do 1.º CEB (Anexo 7), para compreender como é que vivenciaram o processo de transição em tempos de pandemia.

Falando agora das duas crianças que participaram no estudo, tendo por base as observações realizadas no período de observação da PP em JI. A Soraia tinha seis anos e era de nacionalidade portuguesa. Era uma menina muito atenta, curiosa e interessada, contudo, por vezes, distraia-se nas reuniões em grande grupo. Gostava de representar papéis sociais, brincando com as outras crianças às professoras e alunas. O Vicente tinha cinco anos e também era de nacionalidade portuguesa. Este menino contava com dois apoios, entre eles, a terapia da fala e a terapia ocupacional. As características desta criança era que tinha Síndrome do espectro do autismo, gostava de se sentar sempre no mesmo lugar e gostava de cumprir a rotina diária e as regras estipuladas na realização das propostas educativas.

Relativamente aos encarregados de educação, contei com a participação de três, sendo que dois eram do sexo feminino e tinham entre 30-39 anos (uma encontrava-se solteira, com o 12.ª ano e outra casada/união de facto, com uma formação em Ensino Superior - Licenciatura) e o outro era do sexo masculino e tinha entre 40-49 anos e o estado civil era casado/união de facto, com o 12.º ano. Todos os encarregados de educação viviam no distrito de Leiria. Face às medidas de contingência em relação à Covid-19, um dos encarregados de educação encontrava-se em isolamento social (sem trabalho) em casa e sozinho, outro estava em teletrabalho em casa e com outros e, por fim, o outro encontrava-se a trabalhar no local habitual.

A educadora Carla tinha cinquenta e oito anos de idade, contava com aproximadamente trinta e quatro anos de serviço e frequentava a instituição, na qual eu estagiei, há onze anos. Ao longo do seu percurso, a educadora nunca frequentou formações contínuas relacionadas com a problemática deste estudo, contudo, considera importante haver uma preparação das crianças para a escolaridade obrigatória.

Dos educadores de infância que se disponibilizaram a participar no estudo, cinquenta e cinco eram do sexo feminino, um era do sexo masculino e outro preferiu não dizer. A maioria dos participantes (17) tinham idades compreendidas entre os 50-59 anos, 10

tinha, entre 30-39 anos, 8 tinham entre 20-29 anos e 7 tinham entre 60-69 anos de idade. O distrito da maior parte dos participantes era Leiria e a seguir Lisboa, os restantes participantes encontravam-se distribuídos pelos distritos de Aveiro, Braga, Bragança, Castelo Branco, Faro, Portalegre, Santarém, Setúbal, Porto, Vila Nova de Gaia, Viseu e Faro. No que concerne à formação académica, trinta e cinco eram licenciados, catorze tinham o Mestrado, quatro uma Pós-Graduação, dois o Doutoramento, um o Secundário e outro o 12.º ano. Finalizando, trinta cinco dos educadores trabalhavam na rede pública, onze na rede privada e onze na rede solidária.

Por fim, apresentam-se as características dos alunos do 1.º CEB que participaram no estudo, sendo que todos eles eram de nacionalidade portuguesa. A Elsa tinha sete anos e contava com os apoios de terapia da fala e terapia ocupacional. Esta aluna era faladora, apresentando uma linguagem desenvolvida, gostava de desenhar e era perfeccionista. Apresentava ainda falta de confiança e insegurança em situações novas, pois necessitava de confirmar todas as ações com a professora, antes de as executar. O Gabriel tinha seis anos e era participativo, já sabia escrever o seu nome com letra manuscrita, contar até cem e gostava de jogar futebol. A Mara tinha seis anos e era participativa, empenhada e responsável. Por fim, o Tiago tinha seis anos e contava com alguns apoios, nomeadamente, apoio social, recebia Abono de Família e beneficiava de atividades de apoio à família. Este aluno era participativo e falador.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para a recolha de dados, as técnicas/métodos a que recorri foram as seguintes: a observação participante, o inquérito por questionário e a entrevista semi-estruturada, o que me permitiu triangular os dados. Numa investigação, deve recorrer-se a diferentes técnicas de recolha de dados, pois segundo Yin (2001) e Coutinho (2020), esta diversidade de dados fornece diferentes perspetivas sobre um determinado fenómeno, que no caso deste estudo é a transição da EPE para o 1.º CEB, em tempos de pandemia.

Nesta linha de pensamento, optei por realizar uma observação participante, através de notas de campo, uma vez que, para Dias (2009), esta consiste na “participação no todo ou em parte do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda” (p. 197). A observação, de acordo com Weick (cit. por Fortin, 1999), “consiste em selecionar,

provocar, registar e codificar o conjunto dos comportamentos e dos ambientes (...) que estão ligados aos objectivos da observação no terreno” (p. 242). Assim, na PP de JI, apenas consegui observar durante o período de observação presencial, as características das crianças e o facto de não existir interação entre as crianças do JI e as crianças do 1.º CEB. Posteriormente a isto, sucedeu-se o período de confinamento.

Com o intuito de recolher dados, recorri também ao inquérito por questionário e à entrevista semi-estruturada, visto que estes possibilitaram a recolha de “informações junto dos participantes relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes” (Fortin, 1999, p. 245), isto é, baseiam-se nos testemunhos dos indivíduos.

Desta forma, realizei um inquérito por questionário aos Encarregados de Educação (Anexo 8) das duas crianças que participam no estudo e de outra que não participou no estudo, mas também ia passar pelo momento de transição. Como só me interessava que respondessem aos inquéritos os encarregados de educação dos educandos que iam transitar, solicitei à educadora Carla que enviasse o link do mesmo somente para o e-mail dos pais que eu pretendia que participassem, para que os resultados fossem coerentes. Isto porque, só tínhamos acesso à plataforma *Classroom* e ao *WhatsApp*, onde se encontravam todos os encarregados de educação do grupo de crianças.

Este inquérito por questionário realizado aos encarregados de educação tinha como intenção compreender as conceções dos mesmos sobre o momento de transição, nomeadamente: (1) perceber como estes encaravam esta mudança para o 1.º CEB, (2) se conversaram com os educandos sobre este momento, (3) quais as estratégias que consideravam que deviam ser implementadas, para facilitar a transição e se implementaram alguma, (4) como é que achavam que o seu educando estava a viver este processo de transição para o 1.º CEB, (5) se achavam que fazia sentido trabalhar a transição para o 1.º CEB em contexto de E@D, (6) se tinham sugestões para facilitar esta transição à distância, (7) as preocupações dos encarregados de educação relativamente ao facto dos seus educandos estarem a passar pelo momento de transição no período de isolamento social e, por fim, (8) como é que achavam que o seu educando ia adaptar-se ao 1.º CEB, perante esta nova modalidade de E@D.

O inquérito por questionário apresentado aos educadores de infância (Anexo 9) também foi realizado via online, na medida em que nos encontrávamos em período de isolamento social. Desta forma coloquei um link na minha página do *Facebook* e

solicitei aos educadores de infância que dispensassem um pouco do seu tempo para responderem ao mesmo. Com este inquérito pretendia recolher os seguintes dados: (1) como se estavam a sentir no período de E@D, (2) se consideravam importante haver uma preparação específica das crianças para o 1.º CEB, (3) em que períodos costumavam trabalhar a transição do JI para o 1.º CEB; (4) se no contexto onde trabalhavam existia contacto das crianças com a realidade do 1.º CEB e de que forma, (5) se consideravam fazer sentido trabalhar a transição em contexto à distância, (6) a que plataformas recorreram para contactar com as crianças, no período de isolamento social, (7) qual foi a receptividade das famílias face às propostas educativas, durante o Covid-19, (8) quais as estratégias a que se pode recorrer, em E@D, para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB, (9) se mantiveram contacto com os professores do 1.º CEB, durante o período de isolamento social, de forma a articular as estratégias para facilitar a transição e, por fim, (10) se iam enviar, no final do ano letivo, informações sobre as crianças que iam transitar aos professores do 1.º CEB.

Segundo Dias (2009), com o inquérito por questionário é possível “contar, classificar ou medir fenómenos que se procuram estudar” (p. 217). As perguntas do questionário, têm como intenção a colheita de informação sobre os sujeitos, “os acontecimentos ou as situações conhecidas dos indivíduos ou ainda sobre atitudes, as crenças e intenções dos participantes” (Fortin, 1999, p. 249).

Recorri também à entrevista semi-estruturada, visto que preparei um guião de entrevista com algumas questões, contudo, existiu espaço para a introdução de novas questões (Fortin, 2009). As entrevistas de cariz semi-estruturado foram realizadas às duas crianças do JI, à educadora de infância do grupo e aos quatro alunos do 1.º CEB, com a intenção de perceber quais as suas conceções sobre o estudo e quais as suas estratégias para facilitar a transição para o 1.º CEB, em tempos de pandemia, respetivamente. Isto porque, segundo Tuckman (2002) “é um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno” (p. 517). De acordo com o autor supramencionado, é possível que as entrevistas “sejam a maior fonte de informação sobre as intenções e outros elementos subjectivos dos fenómenos” (p. 517).

A entrevista realizada às crianças do JI (Anexo 10), tal como os inquéritos, foram enviados pela educadora aos encarregados das crianças, através do e-mail, juntamente com um vídeo que gravei e editei no *Movie Maker*, onde explicava o que pretendia (Anexo 11). Desta forma, os encarregados de educação foram os entrevistadores e os

educandos os entrevistados. Posteriormente, os encarregados de educação enviaram as respostas às entrevistas por e-mail à educadora (uma em registo escrito – Anexo 12, e outra em registo de vídeo – Anexo 13) e a mesma reencaminhou para mim.

A entrevista realizada à educadora Carla (Anexo 14), inicialmente era para ter sido realizada através de uma reunião *Zoom*, contudo, a educadora partilhou que se sentia mais confortável em responder por escrito, pelo facto de serem perguntas sobre a nova modalidade de E@D e a mesma querer pensar previamente sobre as questões. Deste modo, também foi enviada por e-mail.

Por fim, a entrevista realizada aos alunos do 1.º CEB (Anexo 15) já decorreu em contexto de educação presencial. Assim, com a intenção de que os entrevistados estivessem mais concentrados, escolhi a hora de almoço dos mesmos e fui chamando um a um, para que não se distraíssem com os colegas. Destaco que estas entrevistas foram registadas em áudio.

Como forma de tratar a informação recolhida, recorreu-se à análise do conteúdo que, tal como Bardin (1977) afirma, consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Com este tratamento, a principal intenção é “dispor os dados de modo a que possam ser avaliados através da análise e interpretação” (Dias, 2009, p. 144). Para Bardin (1997), este tipo de análise organiza-se nas seguintes três fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e, por fim, (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Irei ainda recorrer à análise estatística, com vista a organizar a informação recolhida e posteriormente interpretá-la.

Apresento no quadro seguinte (Quadro 2) um exemplo de como foi organizada a análise de conteúdo, remetendo para o Anexo 17 a grelha de análise.

| Tema I – Transição da EPE para o 1.º CEB | | | |
|---|---|---|--------------------------------|
| 1. Categoria – O JI e a escola do 1.º CEB | | | |
| Subcategoria | Unidades de Registo | Indicadores | Observações |
| 1.1. Sentimentos face ao JI | Vicente: “Sim, porque tem recreio para brincar, tem brinquedos, gosto da Carla, gosto da Patrícia e da Rafaela”. | - Gosta do JI, pelo facto de poder brincar no recreio, ter brinquedos e gostar da educadora e das mestrandas. | - Ambos gostam de frequentar o |

| | | | |
|--|---|--|-----------------|
| | Soraia: “Sim. Porque tenho lá muitos amigos e amigas”. | - Gosta do JI, pelo facto de ter muitos amigos neste contexto. | contexto de JI. |
|--|---|--|-----------------|

Quadro 2 – Exemplo de Organização da análise de conteúdo

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração da investigação, comecei por definir a problemática do estudo, após verificá-la no contexto onde estava a realizar a PP e, logo de seguida, delineei os objetivos que pretendia alcançar. Depois, realizei uma revisão da literatura que me ia ajudar, posteriormente, na análise dos dados recolhidos. A seguir defini a metodologia de investigação, os participantes e as técnicas que ia utilizar para a recolha de dados. Por fim, procedi à análise dos dados.

A recolha dos dados para a investigação ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro decorreu entre 18-05-2020 e 25-05-2020 em regime não presencial, portanto, os dados recolhidos foram através das plataformas digitais. O segundo momento ocorreu no dia 4 de janeiro de 2021 em contexto presencial. É de salientar que as entrevistas realizadas às crianças e aos alunos tiveram o seu consentimento e contaram com uma prévia autorização aos encarregados de educação (Anexo 16). Neste sentido, o presente estudo conta com um total de sete entrevistas e sessenta inquéritos por questionário, tal como se verifica na tabela abaixo (Tabela 1).

| Tarefa | Modalidade | Formato | Intervenientes | Calendarização | Duração |
|--------------|------------|-----------------------------|----------------------------|----------------|---------|
| Entrevista 1 | Distância | Vídeo | Soraia | 25-05-2020 | - |
| Entrevista 2 | Distância | Escrito | Vicente | 20-05-2020 | - |
| Entrevista 3 | Distância | Escrito | Educadora Carla | 02-06-2020 | - |
| Entrevista 4 | Presencial | Áudio | Elsa | 04-01-2021 | 7'37'' |
| Entrevista 5 | Presencial | Áudio | Gabriel | 04-01-2021 | 3'23'' |
| Entrevista 6 | Presencial | Áudio | Mara | 04-01-2021 | 2'40'' |
| Entrevista 7 | Presencial | Áudio | Tiago | 04-01-2021 | 5'51'' |
| Inquérito 1 | Distância | Online (Formulários Google) | 3 Encarregados de Educação | 18-05-2020 | 10'00'' |
| Inquérito 2 | Distância | Online (Formulários Google) | 57 Educadores de Infância | 18-05-2020 | 10'00'' |

Tabela 2 – Desenho da Investigação

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo tem o intuito de apresentar as concepções das crianças do JI, dos encarregados de educação, dos educadores de infância e dos alunos do 1.º CEB, acerca da transição do JI para a escola do 1.º CEB. Desta forma, torna-se fundamental recorrer às entrevistas e inquéritos realizados a estes intervenientes.

Tendo em conta o referido, este capítulo divide-se nos seguintes quatro tópicos: (1) As vozes das crianças do JI, (2) As vozes dos encarregados de educação, (3) As vozes dos educadores de infância e, por fim, as vozes dos alunos do 1.º CEB.

1. AS VOZES DAS CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA SOBRE A TRANSIÇÃO

As crianças começaram por afirmar que gostavam de frequentar o contexto de JI e evidenciaram algumas razões, como por exemplo, gostar de brincar no recreio, terem diversos brinquedos à sua disposição, gostarem da educadora e das mestrandas e terem muitos amigos, tal como se verifica nas seguintes evidências: “[gosto do JI] porque tem recreio para brincar, tem brinquedos, gosto da Carla, gosto da Patrícia e da Rafaela” (Entrevista 1, Vicente, Anexo 12) e “[gosto do JI] porque tenho lá muitos amigos e amigas” (Entrevista 2, Soraia, Anexo 13). Ambas as razões estão relacionadas com o estudo de Monge (2002), pois para a maioria das crianças, o JI é um contexto que oferece às mesmas a oportunidade para brincarem diversas vezes ao longo do dia.

Tendo em conta as entrevistas realizadas, entende-se que diversas pessoas falaram com as crianças sobre a escola do 1.º CEB, entre elas, a educadora de infância, a professora de apoio, as mestrandas, a mãe e a avó. Silva et al. (2016) destaca que os educadores devem falar com as crianças sobre a transição, dando-lhes oportunidade de exporem as suas expectativas e receios e esclarecerem eventuais dúvidas que tenham sobre o novo contexto. As crianças referiram que estes intervenientes lhes disseram que os contextos eram diferentes e que no 1.º CEB também “estudavam, brincavam, liam” (Entrevista 2, Soraia, Anexo 13).

Das duas crianças entrevistadas, uma ainda não conhecia a escola do 1.º CEB para a qual ia transitar e a outra já a conhecia, porque a professora de apoio a tinha ido

apresentar. A respeito disto, Silva et al. (2016) e Oliveira (2017) afirmam que uma das estratégias facilitadoras da transição da EPE para o 1.º CEB é promover o contacto prévio das crianças do JI com o contexto do 1.º CEB realizando, por exemplo, uma visita à escola do 1.º CEB, para que as crianças se familiarizem com a mesma.

No que diz respeito ao que estas duas crianças perspetivavam que se fazia na escola do 1.º CEB, uma respondeu “Estudam, mas também brincam” (Entrevista 1, Vicente, Anexo 12) e a outra mencionou “Leem. Eles fazem tudo (...) É estudar, brincar, ler, ler livros...” (Entrevista 2, Soraia, Anexo 13), reforçando a ideia de que na escola do 1.º CEB, os alunos estudam, brincam e leem. Estas ideias em relação ao 1.º CEB corroboram as apresentadas por Monge (2002). Por esta razão, as crianças consideravam que o 1.º CEB ia ser diferente do JI, como se verifica na seguinte afirmação: “Diferente porque os meninos têm de estudar e na [sala do JI da educadora] Carla não” (Entrevista 1, Vicente, Anexo 12). Outra criança referiu que ia ser diferente porque no 1.º CEB existia um relógio, sendo possível inferir que a mesma podia estar a focar-se no facto de ter de cumprir horários. Monge e Formosinho (2016), defendem que as crianças geralmente evidenciam que a escola do 1.º CEB é diferente do JI, focando-se mais nos aspetos físicos.

Verificam-se opiniões contraditórias, em relação à forma como as crianças se sentiam por irem para a escola do 1.º CEB, uma vez que uma se sentia feliz por mudar de escola, enquanto outra se sentia triste por deixar a educadora de infância e afirmar que na sala de aula não podia brincar e não iria conviver com os seus amigos, tal como na resposta “Triste [por ir para o 1.º CEB]. Porque na sala não posso brincar e deixo a educadora. Porque deixo os meus amigos” (Entrevista 1, Vicente, Anexo 12).

2. AS VOZES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

De acordo com os inquéritos por questionário realizados aos encarregados de educação via online, todos os participantes afirmaram que os seus educandos gostavam de frequentar o JI e consideravam que deviam ter um papel ativo no momento de transição para o 1.º CEB, referindo que é um “passo importante para a vida da criança”, “deve ser apoiada pelos pais” e que deve ser feito um trabalho conjunto entre a escola e o contexto familiar.

Todos os encarregados de educação inquiridos viviam esta transição para o 1.º CEB com um sentimento de ansiedade e os motivos eram o facto de não saberem como é que as crianças iriam reagir a esta mudança, se iam adaptar-se com facilidade, se iam demonstrar interesse nesta nova fase da sua vida e se iam conseguir interrelacionar-se com os novos colegas. Estas emoções e preocupações vão ao encontro das apresentadas por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e Gama, Castro e Rangel (2004). Apenas um participante acrescentou que este momento de transição também lhe despertava felicidade, por estar a ver o seu educando a crescer. Tal como Monge e Formosinho (2016b) e Gama, Castro e Rangel (2004) apresentam, a transição do JI para o 1.º CEB pode ser encarada pelos familiares como uma oportunidade para as crianças crescerem e realizarem novas aprendizagens.

Ao analisar as respostas aos inquéritos, entende-se que todos os encarregados de educação já tinham conversado com os seus educandos sobre a escola do 1.º CEB, mencionando que estes estavam a crescer, que “será uma mudança importante na sua vida” e que no ano seguinte iam para a escola do 1.º CEB, onde iam “aprender a ler, a escrever, a fazer contas” e fazer novas amizades. O referido vai ao encontro do defendido no estudo de Monge (2002) e de Monge e Formosinho (2016b), ao mencionarem que no 1.º CEB as aprendizagens são exigentes, na qual o trabalho realizado ressalta sobre o ler, escrever, contar, fazer operações e resolver problemas.

No entanto, apenas dois dos inquiridos implementaram estratégias para facilitar a transição para o 1.º CEB dos seus educandos, sendo que um deles referiu que “todos os dias (de segunda a sexta-feira) tenho feito com o meu filho uma ficha do pré-escolar, em que tem de escrever sempre o nome e a data, para além disto, faz as propostas sugeridas pela educadora e pelas mestrandas em regime de E@D”. O outro mencionou que incentivava o seu educando a realizar as atividades da telescola, criando assim o espaço do estudo.

Quanto às estratégias que poderão facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB, os três participantes estiveram em concordância quando expuseram que as crianças deviam visitar a escola do 1.º CEB para onde iam transitar e conhecer o professor do 1.º CEB. Dois encarregados de educação consideravam importante conversar com as crianças sobre a transição, promover o contacto das crianças do JI com os alunos do 1.º CEB e solicitar a participação dos pais/famílias neste processo. Por fim, um inquirido

considerava fundamental haver momentos de reflexão e partilha entre os educadores e professores do 1.º CEB, utilizar recursos comuns (biblioteca, espaço exterior, entre outros) e comunicar com os pais/famílias sobre o processo de transição, tal como se verifica no gráfico 1. Este conjunto de estratégias facilitadoras da transição da EPE para o 1.º CEB vai ao encontro das defendidas por alguns autores como Cardona, 2002; Garcia, Pilré, Barreiros e Bagina, 2002; Zabalza, 2004; Silva et al., 2016; Oliveira, 2016b; Marchão, 2002a; Silva et al. (2016); Oliveira (2017).

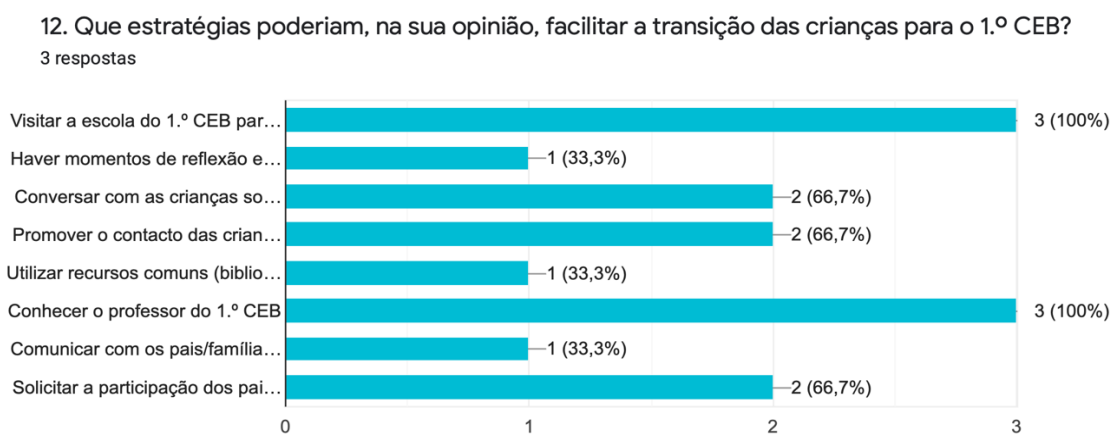


Gráfico 1 – Estratégias facilitadoras da transição das crianças do JI para o 1.º CEB

Relativamente à forma como as crianças estavam a viver o processo de transição, um encarregado de educação considerava que o seu educando estava feliz, afirmando que “quando se fala na escola do 1.º CEB, o filho tem sempre um sorriso na cara e que até ao momento ainda não demonstrou nenhum sinal de ansiedade”. Outro encarregado de educação referiu que considerava que o seu educando se sentia aborrecido e ansioso, pelo facto de a transição implicar “uma mudança de hábitos, que este pode não gostar”. Finalizando, o terceiro inquirido expôs que achava que o seu educando estava feliz e ao mesmo tempo ansioso, pois como tinha síndrome de Asperger vivia as mudanças de uma forma mais ansiosa. Tendo em conta o exposto, pode-se inferir que o primeiro encarregado de educação sentia que a transição do seu filho se ia realizar de uma forma natural, positiva e aceite (Monge & Formosinho, 2016b), enquanto os restantes consideravam que os seus educandos estavam a vivenciar este processo de uma forma ansiosa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Gama, Castro & Rangel, 2004).

Focando agora no contexto de E@D, dois dos encarregados de educação afirmaram que é importante trabalhar na mesma a transição para o 1.º CEB, expressando que “independentemente de ser à distância ou não acho que é uma coisa que devia ser sempre feita. Trabalhar a transição é importante principalmente para as crianças mais ansiosas, para que saibam com o que podem contar da nova fase da vida delas”. Apesar disto, um dos inquiridos considera que a transição deve ser trabalhada em contexto presencial e não à distância.

Quando questionados sobre possíveis estratégias para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB à distância, as sugestões dos encarregados de educação foram as seguintes: (1) o educador fazer um vídeo a falar sobre a transição, (2) questionar as crianças sobre como é que acham que vai ser a escola do 1.º CEB e o que vão fazer lá (3) e falar com a nova professora.

As principais preocupações dos participantes em relação à transição do seu educando para o 1.º CEB, em tempos de pandemia é que “a preparação das crianças não seja igual à que é realizada na sala de atividades” e “o facto de estarem em casa os ajudar a dispersar e a não estarem focados nas atividades”.

Numa escala de um a cinco, relativamente à forma como o seu educando se ia adaptar ao 1.º CEB depois de vivenciar o período de confinamento, em que 1 era equivalente a “muito mal” e 5 era “muito bem”, dois encarregados de educação respondem com três, sendo que as razões foram porque um dos educandos tinha Síndrome de Asperger e o outro pelo facto de, durante a quarentena, o seu educando não ter demonstrado muito interesse em fazer as atividades. O outro participante votou em dois, mencionando que “é uma criança que gosta de conviver, não é fácil explicar-lhe que não deve fazer certas coisas que estava habituado a fazer”.

3. AS VOZES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

3.1. Educação Presencial

A educadora Carla começou por referir que considerava importante haver uma preparação das crianças para a escolaridade obrigatória e que o seu papel era “proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na

fase seguinte, em colaboração com os pais e os professores do 1.º CEB, facilitando a sua transição para a escolaridade obrigatória” (Entrevista 3, Educadora Carla, Anexo 14). A opinião da educadora enquadra-se na sequencialidade regressiva, defendida por Pires (cit. por Formosinho, 2016), na medida em que demonstra que a sua preocupação é preparar as crianças para a etapa seguinte. Os educadores de infância que participaram no inquérito corroboram o referido, visto que numa escala de 1 – pouco importante a 5 – muito importante, dezanove educadores respondem com um 5, quinze respondem com um 4, dezoito com 3, três com 2 e somente dois com 1, como se confirma no gráfico 2.

10. Considera importante haver uma preparação específica das crianças para a escolaridade obrigatória?

57 respostas

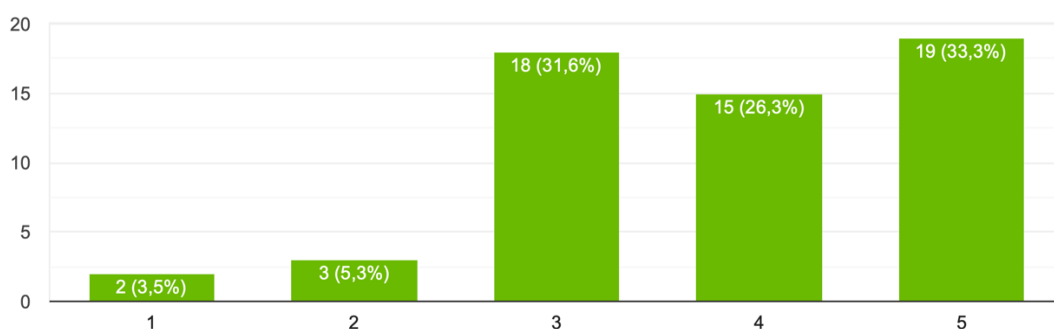


Gráfico 2 – Relevância de existir uma preparação específica das crianças para a escolaridade obrigatória

De seguida, apresentam-se algumas das razões pelas quais os inquiridos consideraram importante esta preparação, tendo em conta os níveis de 1 a 5 do gráfico 2. Remete-se para Anexo 18 a tabela com esta informação organizada. Os educadores de infância que classificaram com o **Nível 5**, afirmaram que era fundamental preparar as crianças para a transição da EPE para o 1.º CEB “para (...) se sentirem melhor nos primeiros dias”, para “diminuir a ansiedade das crianças e das famílias”, porque “têm que estar preparadas para a mudança de hábitos e rotinas”, “seguem com mais confiança e menos receio do desconhecido” e que “devem ter adquirido algumas competências que serão imprescindíveis no seu sucesso futuro”.

Relativamente ao **Nível 4**, os educadores mencionaram que é importante esta preparação “para suavizar a transição e facilitar a adaptação a uma nova realidade”. A preparação

das crianças tem que ter em conta que estas “têm de estar preparadas para estarem mais tempo sentadas e concentradas numa tarefa” e que a “motricidade fina deve estar bem desenvolvida para a escrita”.

Os inquiridos que respondem com o **Nível 3**, referem que “as crianças devem aprender de forma natural, através do brincar e de interações com outros e de acordo com as suas realidades”, deve surgir “uma pequena introdução aos novos tempos (...) no pré-escolar o tempo de brincadeira é uma constante, na escolaridade obrigatória, a brincadeira tem um curto tempo durante o dia”. Esta preparação deve ser feita fornecendo à criança “oportunidade de exploração de atividades e de vivências enquadradas nas suas necessidades e características”, “respeitando o ritmo de cada uma das crianças”. Esta última frase remete-nos para a teoria da prontidão, apresentada na fundamentação teórica, uma vez que não só é importante realizar atividades ligadas às aprendizagens formais, como também é fundamental ter em conta a maturidade das crianças. Neste sentido, tem que haver prontidão por parte das instituições para receberem as crianças e alunos, respondendo sempre às necessidades de cada um (Sim-Sim, 2010; Oliveira, 2016a).

No que concerne ao **Nível 2**, os educadores referiram que “as crianças evoluem com naturalidade e com muita facilidade de adaptação a novos contextos”, na medida em que “estão permanentemente a desenvolver as suas capacidades que lhes permitem uma transição tranquila e sem alguma pressão”. Por fim, os dois educadores de infância que responderam com o **Nível 1**, consideram que “não existe uma preparação específica, existe sim um perfil à saída do pré-escolar” e que tudo deve acontecer “no seu devido tempo”.

Relativamente aos períodos em que os educadores de infância costumam trabalhar as transições, três responderam em “nenhum”, por considerarem desnecessário haver uma preparação específica – “Não acho necessário haver uma preparação específica”. Afirmam ainda que esta preparação é alcançada naturalmente pela criança, através de conversas ou contactos com a nova realidade – “Essa preparação é adquirida pela criança de forma natural, a partir de conversas ou convivências com essa realidade futura”. Outros três participantes costumam trabalhar as transições no “2.º e 3.º períodos”, mencionando que “deve ser feita com a maior calma possível, de forma que seja uma transição harmoniosa”. Cinco dos inquiridos costumam trabalhar as transições

somente no “3.º período”, por considerarem suficiente, para que, o processo de transição para o 1.º CEB seja tranquilo e prazeroso – “acredito que bastará uma ligeira alteração aquando no último período, para que aos poucos e de forma, o mais prazerosa possível, esta mudança seja tranquila”. Por fim, quarenta e seis dos participantes (80,7%), confirmam trabalhar as transições ao longo de todo o ano letivo, “para que as crianças vão tendo contacto com os diferentes contextos” e visto que deve ser um processo “gradual, contínuo e contextualizado, bem como adaptado a cada criança”, isto é, às suas necessidades. Afirmam ainda que a maturidade das crianças vai evoluindo ao longo do tempo e que “elas mesmas vão tendo a necessidade de conhecer mais e apreender novos conceitos/conhecimentos”, relacionando-se mais uma vez com a teoria da prontidão (Sim-Sim, 2010; Oliveira, 2016a).

Assim, a educadora Carla apresentou algumas estratégias que costuma utilizar para facilitar a transição do JI para o 1.º CEB, nomeadamente,

“(1) conhecer os princípios e orientações gerais do 1.º CEB; (2) promover junto dos professores do 1.º CEB uma conceção de educação integrada e em desenvolvimento, a partir dos conhecimentos adquiridos na educação pré-escolar; (3) realizar atividades de articulação ao longo do ano, promovendo partilhas e vivências com as crianças e professores do 1.º CEB; (4) realizar visitas planeadas às salas do 1.º CEB, familiarizando a criança num contexto de partilhas e cooperação, rico e estimulante, que desperte a sua curiosidade e o desejo de aprender”. (Entrevista 3, Educadora Carla, Anexo 14)

Com base nos inquéritos, os educadores corroboram a opinião da educadora Carla e acrescentam as seguintes estratégias para trabalhar a transição para o 1.º CEB, numa situação normal, no terreno: conversar com as crianças sobre a transição (46 participantes), visitar a escola do 1.º CEB para onde as crianças vão transitar (45), haver reflexão e partilha entre os educadores e professores do 1.º CEB (39), promover o contacto das crianças do JI com os alunos do 1.º CEB (39), comunicar com os pais/famílias sobre o processo de transição (38), solicitar a participação dos pais/famílias neste processo de transição (30), utilizar recursos comuns, como a

biblioteca, espaço exterior, entre outros (28) e, finalmente, conhecer o professor do 1.º CEB (27).

Assim, tanto a opinião da educadora Carla como da maioria dos educadores de infância, vai ao encontro do que Cardona (2002); Garcia, Pilré, Barreiros e Bagina (2002); Marchão (2002a), Zabalza (2004); Silva et al. (2016) e Oliveira (2016a) defendem, ao afirmarem que deve existir contacto e uma comunicação contínua entre os educadores e professores de 1.º CEB e levar as crianças a visitar a escola do 1.º CEB, para facilitar a transição das mesmas para a etapa seguinte, para que esta seja bem-sucedida.

13. Se estivesse numa situação normal, no terreno, a que estratégias recorreria para trabalhar a transição da Educação Pré-Escolar para a escola do 1.º CEB?

57 respostas

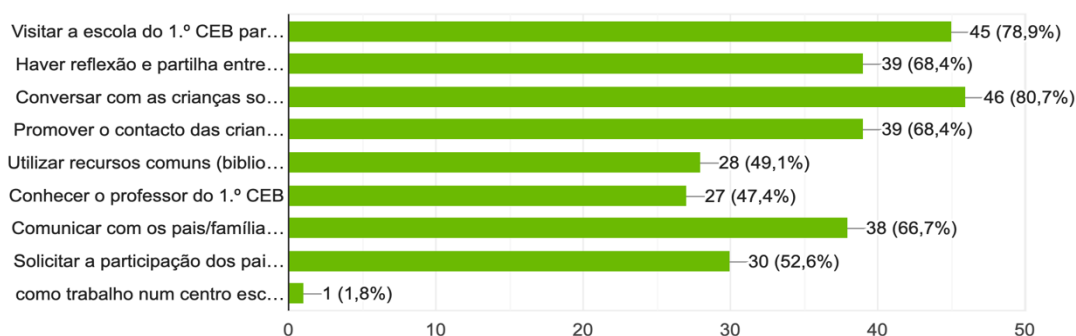


Gráfico 3 – Estratégias para trabalhar a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB

Neste seguimento, a educadora Carla expôs as atividades que dinamizou ao longo do 1.º e 2.º períodos no ano letivo da recolha de dados, com a intenção de facilitar a transição. No primeiro período, na semana da alimentação, as crianças do JI foram ao edifício do 1.º CEB partilhar uma receita (confeção de sumo de fruta fresca) com uma das turmas da escola, para que os alunos percebessem a importância de substituir os sumos de pacote. No segundo período, os alunos do 1.º CEB foram à sala das crianças do JI partilhar poemas de autores portugueses e, posteriormente, as crianças também recitaram alguns poemas aos alunos. Tal como a educadora refere, “este conjunto de experiências com sentido e ligação entre si, dá coerência e consistência no desenrolar do processo educativo” (Entrevista 3, Educadora Carla, Anexo 14). Este tipo de atividades, de acordo com Silva et al. (2016) facilita a transição, articulação e continuidade

educativa, pois é fundamental que as crianças contactem com os alunos do 1.º CEB, pelo facto de estes poderem vir a ser um apoio na receção das crianças que vão transitar.

Ao analisar as respostas à entrevista da educadora Carla, compreende-se que de um modo geral, os professores do 1.º CEB têm a preocupação de solicitar algumas informações sobre o pré-escolar e as crianças que irão transitar, isto porque, “o contexto de proximidade que caracteriza a escola, permite uma articulação presente ao longo do ano” (Entrevista 3, Educadora Carla, Anexo 14), pelo facto dos edifícios da educação pré-escolar e do 1.º CEB se encontrarem no mesmo recinto. A educadora acrescentou ainda que as perguntas realizadas frequentemente pelos professores se referem ao comportamento das crianças (ex. se esperam pela sua vez para falar, qual o seu nível de concentração e dificuldades relacionais).

Com base na análise dos inquéritos entende-se que nos contextos de 45 educadores de infância existe contacto por parte das crianças com a realidade do 1.º CEB, por diversas razões, como por exemplo: a realização de atividades conjuntas entre salas, dinamização de projetos comuns, visitas por parte das crianças do JI às salas do 1.º CEB e vice-versa, partilha de espaços na instituição (espaço exterior, refeitório, ginásio e biblioteca), participação nas datas festivas, articulação entre ciclos, através de dramatizações ou contar e ler histórias – “Através de várias atividades de articulação ao longo do ano: contar ou ler histórias, dramatizações, datas festivas”. A maioria das razões apresentadas são sustentadas por Silva et al. (2016) e permitem que as crianças contactem com a realidade do 1.º CEB. Apenas doze educadores afirmaram não existir este contacto.

3.2. Educação@Distância

Analisando os inquéritos realizados aos educadores de infância compreende-se que a maioria manteve contacto com o seu grupo de crianças, durante o período de isolamento social, pois numa escala de 1 – “Nunca” a 5 – “Regularmente”, trinta e sete participantes (64, 9%) respondem com 5, onze respondem com 4, seis inquiridos respondem com 3, um educador responde com 2 e apenas dois respondem com 1. Este contacto a distância torna-se fundamental para fortalecer os vínculos entre crianças,

colegas, educador e famílias, tal como referem Miranda, Morais, Alves e Dias (2019) e Fialho (2020).

16. Durante o COVID-19, manteve o contacto com o seu grupo de crianças:

57 respostas

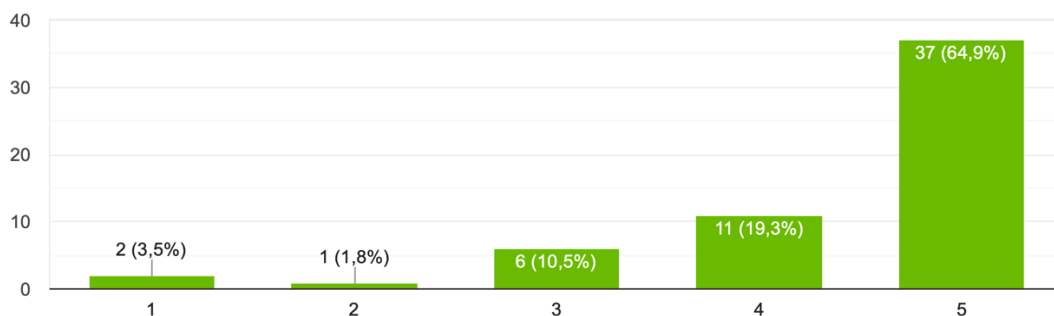


Gráfico 4 – Contactos realizados entre os educadores de infância e as crianças

Dos educadores que participaram neste estudo, a maioria, durante o período de confinamento, recorreu ao *E-mail* (35 participantes) e ao *WhatsApp* (34) para manterem contacto com o seu grupo de crianças. No entanto, foram ainda usadas outras plataformas, como o *Zoom* (24), o *Google Classroom* (12), o *Microsoft Teams* (6), o *Skype* (6), o *Facebook* (10), o *Messenger* (4), o *Google Meet* (1), SMS (3) e chamadas telefónicas (3). O facto de os educadores terem recorrido às redes sociais para contactarem com os seus grupos de crianças foi fundamental, isto porque, as redes sociais “constituem um meio privilegiado para pensar, criar, comunicar e intervir sobre numerosas situações fomentando não só a aprendizagem formal, mas também a aprendizagem informal” (Moreira, Januário & Monteiro, 2019, p. 30).

Relativamente ao contexto de E@D, a educadora Carla demonstrou sentir-se desconfortável e insegura, pois encontrava-se ainda em “apreciação de estratégias de ensino e a experimentar novas possibilidades de cumprir a [sua] (...) tarefa como educadora” (Entrevista 3, Educadora Carla, Anexo 14), pelo facto de ser algo que nunca tinha sido vivenciado. Analisando os inquéritos por questionário realizados aos cinquenta e sete educadores de infância, verifica-se que a maioria (32 inquiridos) se sentia ansioso neste período de E@D, tal como se verifica no gráfico 3. Neste quadro compreende-se ainda que os educadores se sentiam maioritariamente cansados (21) e uma parte considerável, tranquilos (12).

9. Como se está a sentir neste período de Educação à Distância?

57 respostas

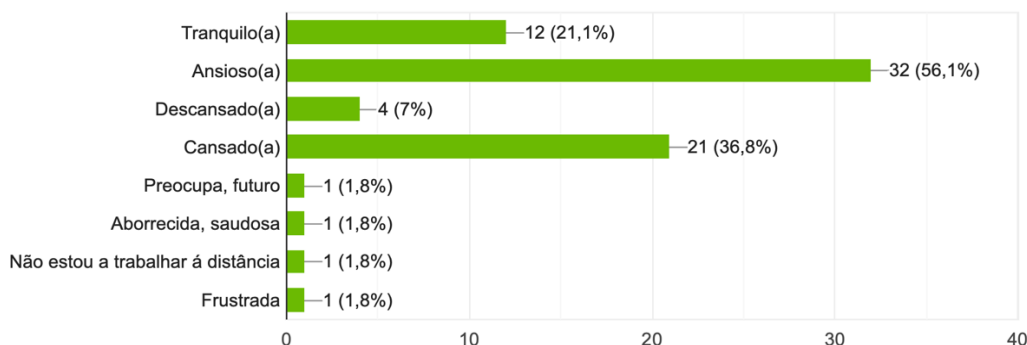


Gráfico 5 – Emoções sentidas durante o período de educação@distância

Para a educadora Carla, trabalhar a transição do JI para o 1.º CEB, em contexto a distância, não lhe parece ser prioritário, na medida em que com este novo contexto de educação a mesma não foi capaz de aplicar estratégias para trabalhar a transição a distância. Isto porque, sentiu “dificuldades em articular com professores do primeiro ciclo e em conseguir a disponibilidade das famílias para cumprir esta «missão»” (Entrevista 3, Educadora Carla, Anexo 14). A educadora revelou que todos estavam em adaptação ao novo modelo de E@D e que, por esta razão, a disponibilidade era mais reduzida para articular com a etapa seguinte.

Neste sentido, a estratégia que a educadora Carla adotou ao longo do período de isolamento social foi “prosseguir com os objetivos previstos nas OCEPE; promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança com propostas de atividades e reuniões síncronas, valorizando as aprendizagens feitas no jardim de infância e familiarizando a criança com as aprendizagens escolares formais” (Entrevista 3, Educadora Carla, Anexo 14).

Para vinte e sete dos educadores (47,4%), quase metade dos inquiridos, continua a fazer sentido trabalhar a transição para o 1.º CEB, mesmo em contexto de E@D, por diferentes razões, como por exemplo, (1) “para facilitar a transição”, (2) “para reduzir a ansiedade, tanto por parte das crianças como das famílias”, (3) para haver continuidade do que tem sido realizado, pois as diferenças já são sentidas em contexto presencial, quanto mais a distância, (4) o facto de as crianças “ficarem privadas de conviver com os

alunos do 1.º CEB e de frequentar os mesmos espaços, é fundamental que exista uma abordagem verbal” sobre o que vai acontecer no ciclo seguinte, (5) “a criança vai ingressar numa nova realidade (...) em que as rotinas vão ser totalmente diferentes” e, por esta razão, é essencial que a criança passe por uma transição gradual, mesmo que a distância, (6) é basilar continuar “a consolidar competências já adquiridas” e (7) como “o momento de transição é delicado, existem estratégias que o educador pode facultar, bem como adaptá-las para os pais realizarem em casa”.

Neste seguimento, quinze educadores de infância consideram que não faz sentido trabalhar a transição do JI para o 1.º CEB, em contexto de E@D, pelos seguintes motivos, (1) o facto de eventualmente “provocar mais ansiedade e dúvidas nas crianças que não conhecem ainda a realidade do 1.º CEB e a distância seria falar do abstrato”, (2) as crianças já saberem que no próximo ano letivo vão para outra escola, (3) “porque nem todos os pais têm disponibilidade”, (4) “todo o processo de transição implicar envolvimento e contacto e isto não ser possível” e (5) em E@D “importa mais valorizar as necessidades emocionais e afetivas das crianças”.

Os restantes profissionais (15 educadores), demonstraram-se confusos em relação a este tema, pois não sabem se faz sentido ou não trabalhar a transição para o 1.º CEB em contexto de E@D, pelas seguintes razões: (1) nunca terem trabalhado neste contexto a distância, (2) por afirmarem que “são as vivências em comum que permitem a articulação em contextos de aprendizagem”, (3) considerarem que neste contexto é mais importante “as relações emocionais saudáveis”, (4) “porque algumas famílias não estavam a conseguir acompanhar a E@D, quanto mais preparar uma transição”, e (5) pelo facto “de ser um contexto novo e os educadores ainda sentirem dificuldade em interagir com as crianças”.

Os educadores que consideram que se deve continuar a trabalhar a transição, mesmo em contexto de E@D, mencionaram algumas estratégias a que se pode recorrer para facilitar a transição das crianças que vão transitar para o 1.º CEB, nomeadamente: (1) visitar virtualmente a escola do 1.º CEB, (2) solicitar aos pais que falem com as crianças sobre a escola do 1.º CEB, (3) solicitar a uma criança do 1.º ano de escolaridade que retrate a sua experiência, através de um vídeo/áudio, (4) solicitar a um(a) professor(a) do 1.º CEB que fale sobre o 1.º CEB, através de um vídeo/áudio, (5) solicitar a participação do futuro professor do 1.º CEB das crianças em algumas reuniões

síncronas; (6) os educadores falarem com as crianças sobre este momento de transição, esclarecendo eventuais dúvidas e (7) os colegas contarem as suas histórias (de familiares, amigos ou que os pais tenham relatado). Tendo em conta estas respostas, infere-se que os educadores tiveram que repensar e reinventar as estratégias facilitadoras da transição da EPE para o 1.º CEB, durante o período de isolamento social, visto que adaptaram as estratégias que funcionariam em regime presencial ao regime de E@D (ME, 2020a; ME, 2020b; Souza, 2020).

Com a análise dos inquéritos verifica-se que a maioria (40 educadores), durante o período de isolamento social, não manteve contacto com os professores do 1.º CEB, de forma a articularem as estratégias para facilitar a transição da EPE para o 1.º CEB. Apenas 17 educadores de infância (29, 8%) continuaram a manter contacto com os professores do 1.º CEB. Com o mencionado, verifica-se que a maioria não foi ao encontro do que é defendido pelo ME (2020b), visto que não colaboraram entre si, de forma a descobrirem quais as estratégias de transição mais adequadas a esta nova realidade.

Quando questionados sobre se no final do ano letivo iam enviar informações sobre as crianças que iam transitar aos professores do 1.º CEB, a grande maioria respondeu afirmativamente (43 inquiridos), pelos seguintes motivos: (1) é costume todos os anos entregar a avaliação das crianças aos professores do 1.º CEB, (2) é fundamental existir esta partilha para que os professores tenham conhecimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como das suas dificuldades e levantamento de necessidades de saúde específicas – “Como acontece todos os anos existe uma reunião de transição com pistas para melhor integração das crianças e levantamento de necessidades específicas”, “É sempre uma mais valia para o professor de ensino básico ter conhecimento do desenvolvimento das crianças”, “É bom os professores do 1.º CEB saberem as competências das crianças, bem como as dificuldades”, (3) para facilitar a adaptação e integração das crianças ao novo contexto e (4) “para assegurar uma continuidade educativa”.

Do total dos inquiridos, seis educadores iam enviar informações aos professores do 1.º CEB apenas das crianças que iam continuar na mesma instituição e outros apenas das crianças com Necessidades de Saúde Específicas. Para terminar, oitos educadores de infância não iam partilhar informações das crianças com os professores do 1.º CEB,

pelo facto de não ser prática da escola, porque não sabem “à priori, para que escola as crianças irão transitar, nem que professores lá serão colocados” e por a instituição não o permitir devido à proteção de dados – “Não mando diretamente para os professores, nem podia, devido à proteção de dados”. Por esta razão, as avaliações das crianças seriam entregues aos pais e os mesmos depois, se assim o entendessem, mostravam aos professores do 1.º CEB.

Assim, apesar de a maioria dos educadores não ter recorrido à estratégia promover a comunicação e o debate constantes com os professores do 1.º CEB (Cardona, 2002; Garcia, Pilré, Barreiros & Bagina, 2002; Zabalza, 2004; Silva et al., 2016; Oliveira, 2016b), confirma-se que existiu uma partilha de informações sobre as crianças que iam transitar, para que estes tivessem conhecimento dos processos desenvolvidos e os progressos de aprendizagem de cada criança, de modo a dar continuidade ao que esta já aprendeu (Marchão, 2002a; Silva et al., 2016; Oliveira, 2016b).

4. AS VOZES DOS ALUNOS DO 1.º CEB

Ao realizar a entrevista aos alunos do 1.º CEB, verificou-se que, durante o período de E@D, dos quatro entrevistados, apenas dois tiveram a oportunidade de participar em reuniões síncronas com a educadora e os amigos, o que se tornou fundamental para manterem os laços entre crianças-educador e crianças-crianças. O mencionado vai ao encontro do defendido por Fialho (2020), ao afirmar que é fundamental as crianças manterem o contacto com o educador e os amigos, durante o período de confinamento, de modo a fortalecer as relações entre os sujeitos, recorrendo, por exemplo, a sessões síncronas (ME, 2021a).

Os dois alunos que responderam afirmativamente às reuniões síncronas, curiosamente eram da mesma sala no JI e ao expressarem que tipo de atividades faziam durante as reuniões, descreveram a mesma proposta, que sem dúvida, lhes deve ter chamado mais à atenção, tal como se verifica, nas seguintes afirmações: “havia um jogo que tínhamos uma folha com alguns animais e tínhamos que arranjar pequenos objetos. A professora tirava um papel de um saco e dizia um animal e se nós tivéssemos esse animal na folha tínhamos de o tapar com o objeto. E quem tivesse tapado primeiro todos os animais ganhava” (Entrevista 4, Elsa, Anexo 19) e “Fizemos aquele jogo que tínhamos muitos

animais na folha e a professora dizia um animal e nós tínhamos de pintar aquele animal e quem pintasse todos os animais primeiro ganhava” (Entrevista 6, Tiago, Anexo 19). Para além desta atividade, as crianças referiram ainda que exploraram jogos (ex. “Num dos trabalhos tínhamos os animais da selva e tínhamos que identificar as coisas que não deviam estar na selva” – Entrevista 4, Elsa, Anexo 19), leram histórias e fizeram massa de moldar. Tendo em conta o exposto, verifica-se que a educadora recorreu a propostas educativas de carácter lúdico que, de acordo com ME (2020b), têm como objetivo fomentar o bem-estar emocional das crianças, em tempos de confinamento.

Ao questionar os alunos sobre se alguém tinha falado com eles sobre a escola do 1.º CEB, durante a quarentena, apenas dois inquiridos responderam que lhes tinham dito para que escola iam transitar no ano letivo seguinte (um a mãe e outro a educadora) e não acrescentaram mais nada. Os restantes não obtiveram qualquer informação acerca da etapa seguinte “Não, ninguém me disse para que escola ia” (Entrevista 5, Gabriel, Anexo 19). Neste seguimento, apercebi-me que não houve iniciativa de apresentar a nova escola aos alunos que iam transitar, contudo, um dos alunos teve o privilégio de já conhecer a escola, uma vez que ia lá brincar quando o seu irmão a frequentava – “eu vinha cá brincar às vezes quando andava aqui o meu mano” (Entrevista 6, Tiago, Anexo 19). O aspeto mencionado poderá ter ajudado na transição do Tiago para o novo contexto, porque, segundo Monge e Formosinho (2016b), a integração das crianças torna-se mais fácil quando amigos e/ou familiares a frequentam.

Apesar de aparentemente não se verificar estratégias facilitadoras da transição do JI para o 1.º CEB, três alunos referiram que se sentiram bem nos primeiros dias na escola nova. O que poderá ter facilitado esta adaptação para dois destes alunos foi o facto de estes mencionarem que já conheciam alguns colegas da turma, confirmando na frase “Bem, eu já conhecia alguns amigos” (Entrevista 6, Tiago, Anexo 19). Outro dos alunos que se sentiu bem nestes primeiros dias, acrescentou ainda que “estava um pouco preocupado, porque eu ainda estava um pouco envergonhado. Eu ainda não conhecia os novos amigos, só conhecia uma menina” (Entrevista 5, Gabriel, Anexo 19). Por fim, outra aluna expressou que se sentia feliz e ao mesmo tempo nervosa, pelo facto de ir conhecer pessoas novas, tal como se refere na seguinte expressão: “Eu acho que me senti feliz e nervosa. Eu acho que me senti um bocado nervosa porque tinha que conhecer pessoas novas” (Entrevista 4, Elsa, Anexo 19). Estes sentimentos de preocupação, vergonha e nervosismo, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e Gama, Castro e

Rangel (2004), podem ser vivenciados pelas crianças nos momentos de transição da EPE para o 1.º CEB, por ser um período de adaptação a um novo contexto.

Relativamente aos contextos do JI e do 1.º CEB, os quatro alunos afirmaram que estes eram diferentes, mas apenas um aluno evidenciou a razão pela qual tem esta opinião, ao afirmar que “na pré tínhamos um cantinho para ouvir histórias e também tínhamos um quadro, em que marcávamos os dias e as presenças. Quem faltasse fazíamos uma bola vermelha no lugar dele” (Entrevista 1, Elsa, Anexo 19). Neste sentido, após a transição para o 1.º CEB, as crianças reconhecem que este contexto é diferente do JI, evidenciando aspetos físicos (cantinho para ouvir histórias) e materiais (quadro das presenças) que existiam no JI e que a escola do 1.º CEB não tinha, como no estudo de Monge e Formosinho (2016b).

Nesta linha de pensamento, dois alunos, ao serem questionados sobre qual o contexto que gostavam mais referiram que preferiam o 1.º CEB, pelo facto de fazerem mais jogos (“Do 1.º CEB. Porque tem mais jogos” – Entrevista 7, Mara, Anexo 19), pintarem e passarem por cima dos tracejados (“No 1.º CEB (...) [Gosto de] Pintar, gosto de passar por cima dos tracejados e gosto de ir brincar lá para fora [nos intervalos]” – Entrevista 5, Gabriel, Anexo 19). De acordo com o estudo de Monge (2002), o 1.º CEB relaciona-se com as aquisições e saberes académicos. No entanto, com a afirmação do Gabriel verifica-se que, para além disto, também existem momentos de brincadeira no exterior.

Outro aluno referiu que gostava mais do JI – “Do jardim de infância. Tenho saudades. Porque lá tinha mais amigos e agora só tenho doze. Porque não queria mudar de escola” (Entrevista 6, Tiago, Anexo 19). O aluno referiu que agora só tinha doze amigos, porque a turma era composta por doze alunos, dando a entender que no JI, o grupo era composto por mais crianças. Finalizando, a outra aluna referiu que “Gostava das duas coisas. Primeiro não estava muito habituada, mas depois habituei-me” (Entrevista 4, Elsa, Anexo 19), compreendendo, assim, que esta aluna gostava de ambos os contextos, contudo, inicialmente não estava familiarizada com a escola do 1.º CEB e que se foi adaptando ao longo do tempo.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Após a análise dos dados, torna-se necessário revisitar a questão de investigação “Quais as concepções de crianças, encarregados de educação, educadores de infância e alunos do 1.º CEB acerca da transição, articulação e continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, durante a pandemia?” e os objetivos que foram tidos em conta na elaboração e concretização do presente estudo, com a intenção de encontrar respostas para a mesma.

Com o estudo pudemos perceber que as concepções das crianças entrevistadas se prendiam com o facto de na escola do 1.º CEB se realizarem atividades, como ler, brincar e estudar. Por esta razão, as mesmas consideravam os dois contextos (EPE e 1.º CEB) diferentes, na medida em que no JI não tinham de estudar.

Pudemos também verificar que a educadora do grupo de crianças teve dificuldade em articular a sua prática com os professores do 1.º CEB, pelo facto de todos estarem num período de adaptação a esta nova modalidade e, conseqüentemente, a disponibilidade para o fazer ser mais reduzida. Em concordância, os inquiridos demonstraram que a maioria dos educadores, durante o período de isolamento social não conseguiu manter contacto com os professores do 1.º CEB, somente aproximadamente 30% dos inquiridos conseguiu continuar a contactar com os professores da etapa seguinte. No entanto, no final do ano letivo, confirma-se que a maioria dos educadores ia enviar informações sobre as crianças que iam transitar aos professores do 1.º CEB, com o objetivo de assegurar a continuidade educativa.

Confirma-se que os encarregados de educação, no geral, defendem que a transição deve continuar a ser trabalhada, mesmo em contexto de E@D, uma vez que é uma mudança importante na vida das crianças e ajudará a tranquilizá-las. Os encarregados de educação demonstraram alguma preocupação relativamente à transição dos seus educandos para o 1.º CEB, no período de confinamento, pois tinham receio que estes não estivessem tão bem preparados quanto se estivessem em contexto presencial. Isto porque, em casa acabam por se distrair mais, enquanto na sala de atividades têm momentos em que estão focados nas atividades que estão a realizar. O mencionado, é completamente compreensível, uma vez que para as crianças também existiu um grande período de adaptação à nova realidade.

Percebeu-se que várias pessoas falaram com as crianças que iam transitar para a etapa seguinte sobre este momento, nomeadamente a educadora de infância, as mestrandas, a professora de apoio de uma das crianças, a mãe e a avó. A forma que estes intervenientes utilizaram para comunicar sobre esta transição, no período de isolamento social, foi através de uma conversa em que explicaram às crianças que a escola do 1.º CEB ia ser diferente do JI e que lá estudavam, brincavam e liam.

Os encarregados de educação que responderam ao inquérito por questionário corroboraram com os seus educandos ao afirmar que tinham conversado com os mesmos sobre a escola do 1.º CEB, referindo que seria uma mudança importante nas suas vidas e que iam aprender a fazer coisas novas, tal como aprender a ler, a escrever e a fazer contas. Para além disto mencionaram ainda que as crianças iam fazer novas amizades.

Com este ensaio percebe-se que uma das estratégias utilizadas pelos encarregados de educação foi realizar todas as propostas sugeridas pela educadora e pelas mestrandas em regime de E@D e, para além disto, criar uma rotina em que todos os dias, de segunda a sexta-feira, realizava com o seu educando uma ficha do pré-escolar, incentivando-o a escrever o seu nome e a data. Outra estratégia adotada por outro encarregado de educação foi motivar o seu educando a criar um espaço de estudo, assistindo e realizando as atividades propostas pela telescola.

Adicionalmente, apesar de não as terem posto em prática, os encarregados de educação mencionaram outras estratégias facilitadoras da transição da EPE para o 1.º CEB, em tempos de confinamento, entre elas, o educador fazer um vídeo a falar sobre a transição, falar com a futura professora numa sessão síncrona e questionar as crianças sobre como percecionam a escola do 1.º CEB e o que pensam que se faz lá.

Através dos inquéritos por questionário respondidos pelos educadores de infância, são apresentadas algumas estratégias facilitadoras da transição, em tempos de pandemia, como por exemplo, visitar virtualmente a escola do 1.º CEB, solicitar aos pais que falem com as crianças sobre a escola do 1.º CEB, solicitar a uma criança do 1.º ano de escolaridade que retrate a sua experiência, através de um vídeo/áudio, solicitar a um(a) professor(a) do 1.º CEB que fale sobre o 1.º CEB, através de um vídeo/áudio, solicitar a participação do futuro professor do 1.º CEB das crianças em algumas reuniões síncronas, os educadores falarem com as crianças sobre este momento de transição, esclarecendo eventuais dúvidas e os colegas contarem as suas histórias (de familiares,

amigos ou que os pais tenham relatado). Neste sentido, caso exista um novo confinamento, importa que os intervenientes nestes processos de transição tenham em conta estas estratégias, de modo que as crianças vivenciem esta mudança harmoniosamente.

Por fim, com este estudo pudemos compreender que a maioria dos alunos não sabia para que escola ia transitar, uma vez que ninguém falou com eles sobre esta nova etapa, durante o confinamento. Os restantes já tinham conhecimento para que escola iam transitar porque a mãe e a educadora lhes disseram, sendo que um deles já conhecia a escola, por ter sido frequentada também pelo irmão. Verifica-se, portanto, que não foram implementadas estratégias facilitadoras da transição em contexto de E@D. No entanto, os alunos vivenciaram este momento de transição de formas distintas, com sentimentos de tranquilidade (por já conhecerem alguns colegas), preocupação, vergonha e nervosismo (por terem de conhecer pessoas novas).

Os resultados deste estudo são fundamentais para que educadores reflitam sobre os mesmos e se, eventualmente, surgir um novo período de confinamento, estes tenham em conta os dados apresentados e saibam atuar da melhor forma, com vista a proporcionar às crianças transições mais harmoniosas e tranquilas.

2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo da parte investigativa deste relatório senti que o facto de ser inexperiente no que diz respeito à realização de um trabalho de investigação, me deixou um pouco insegura.

Outra das limitações foi ter recolhido a maioria dos dados em contexto de E@D, uma vez que não obtive os dados que ambicionava na íntegra, porque a certa altura os pais deixaram de responder aos e-mails, sem justificarem a razão. A minha intenção inicial era que os encarregados de educação fizessem a entrevista que elaborei aos seus educandos e que depois dos vídeos que enviei (um de uma criança que frequentava o 1.º CEB a falar da sua experiência na escola e outro de uma professora do 1.º CEB a falar também sobre este contexto), voltassem a fazer a mesma entrevista aos seus educandos, com o objetivo de perceber se as concepções tinham mudado ou se mantinham as mesmas. No entanto, apenas consegui adquirir as concepções de duas crianças antes de

visualizarem os vídeos, visto que das cinco crianças que iam transitar, apenas duas se disponibilizaram a responder e a enviar as respostas.

Durante a recolha de dados no 1.º CEB senti também dificuldade na gestão de tempo, pois devido a tudo o que a PP implicava só consegui realizar as entrevistas aos alunos quase no final da PP e reparei que alguns alunos já não se lembravam bem do período de adaptação ao novo contexto e ao período de isolamento social.

3. SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

No que diz respeito a sugestões para novas investigações, considero que se no futuro acontecer novos períodos de confinamento (espero que não), era interessante verificar se as estratégias de transição a distância referidas na análise de dados resultaram em transições bem-sucedidas por parte dos intervenientes.

Outra sugestão seria ouvir também a voz dos professores do 1.º CEB, pois considero fundamental que todos os intervenientes nestes momentos de transição expressem aquilo que sentem e as suas ideias relativamente a estes.

A última sugestão, prende-se com a ideia de entrevistar as crianças no JI que vão transitar e no ano seguinte entrevistar as mesmas novamente em contexto de 1.º CEB, de modo a compreender como realmente se sentiram na adaptação ao novo contexto.

CONCLUSÃO

A elaboração do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, foi fulcral para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto futura educadora e professora. Este relatório expõe a minha caminhada ao longo dos dois anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

A dimensão reflexiva permitiu que revisitasse as atividades realizadas e as experiências vivenciadas ao longo das PP, refletisse sobre as mesmas, relembresse as dificuldades sentidas durante todo o percurso e como as ultrapassei e as inúmeras aprendizagens realizadas nos diferentes contextos: Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB. Tive o privilégio de realizar as minhas PP em contextos em que as educadoras e professoras cooperantes me davam espaço para experimentar atividades diferentes das tradicionais e, no final, existir uma reflexão acerca do que correu bem e o que poderia ter corrido melhor, com o objetivo de futuramente melhorar a minha prática.

Saliento a experiência em JI, por ter sido vivenciada em contexto de E@D, pois nunca tinha vivenciado esta nova realidade. Foi um período vivido com algumas incertezas, por ser uma novidade e, por esta razão, tivemos que nos ir reinventando ao longo do tempo, de forma a adaptar as práticas para que estas fossem bem acolhidas pelas crianças e respetivas famílias em casa. O facto de ter sido obrigada a redesenhar todo o processo investigativo devido às contingências do momento e às incertezas dos tempos de pandemia e recolhido apenas alguns dados para a investigação também me provocou alguma ansiedade, pois não obtive a totalidade que esperava, pelo facto de as famílias, a certa altura, terem deixado de responder aos e-mails. Destaco um aspeto positivo da E@D, que foram as aprendizagens realizadas sobre cada ferramenta digital utilizada durante este período de isolamento social, para que pudesse continuar a manter o contacto tanto com as crianças e respetivas famílias como com a educadora cooperante.

A dimensão investigativa foi, sem dúvida, um grande desafio para mim, pois nunca tinha realizado uma investigação e, por este motivo, ao longo do processo tive receio de não estar a fazer as coisas da maneira mais correta. No entanto, considero que estes receios foram superados ao longo do tempo, através de várias pesquisas efetuadas. O estudo apresentado neste relatório fez-me perceber o quanto todos os intervenientes (crianças, encarregados de educação, educadores de infância, alunos e professores do 1.º CEB) são importantes no momento de transição da EPE para o 1.º CEB e a importância

de trabalhar esta transição, para que a mesma seja bem-sucedida e vivida harmoniosamente pelas crianças.

Este estudo fornece ainda ferramentas para facilitar a transição da EPE para o 1.º CEB em E@D, realidade vivida na PP de JI e que se espera que não se volte a repetir. No entanto, caso aconteça percebemos que se deve continuar a trabalhar a transição, adaptando as estratégias facilitadoras da transição a esta nova realidade. Nesta linha de pensamento, na minha opinião, tanto a reflexão como a investigação devem estar presentes nas práticas de todos os educadores e professores, com a intenção de que estas vão sendo melhoradas e enriquecidas.

Para finalizar, considero que todo o percurso realizado ao longo destes dois anos foi muito exaustivo, mas acima de tudo compensador e gratificante. Foram muitas as aprendizagens realizadas com as crianças e alunos do 1.º CEB, com as educadoras e professoras cooperantes e com os professores supervisores, com os quais tive o privilégio de vivenciar e partilhar momentos de reflexão, que me forneceram ferramentas fundamentais acerca de como ser melhor profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E., & Alves, M. J. (2004). *Planificação: Novos Papéis, Novos Modelos*. Porto: ASA Editores.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., ... Castro, S. D. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Cardona, M. J. (2002). Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica - as primeiras etapas*, (26), 41-48.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Clérigo, B., Alvez, R., Piscalho, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118.
- Coutinho, C. (2020). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41), 133-159.
- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, 34(5), 49-61.

- Direção-Geral da Saúde. (2020). *COVID-19: Manual para as famílias – Como lidar com o isolamento em contexto familiar*. Consultado em 10 mar. 2022. Disponível em <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/manual-para-familias-como-lidar-com-o-isolamento-em-contexto-familiar-pdf.aspx>.
- Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psico & Soma
- Direção-Geral da Educação. (2019a). Modelo de planificação de atividades para a Educação Pré-Escolar. Consultado em 19 mar. 2022. Disponível em <https://apoioscolas.dge.mec.pt/recursos/modelo-de-planificacao-de-atividades-para-educacao-pre-escolar>.
- Direção-Geral da Educação. (2019b). Roteiro: 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas. Consultado em 19 mar. 2022. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf.
- Fernandes, C. (2012). *A menina que não gostava de fruta*. Maia: Edições Livro Directo.
- Filho, G. A. (9 de abril de 2020). *Famílias em casa na pandemia. O que a escola de Educação Infantil pode fazer?* Obtido de Narrativas Educacionais. Consultado em 3 jan. 2021. Disponível em <https://narrativaseducacio.wixsite.com/narrativaseducacio-1/post/fam%C3%ADlias-em-casa-na-pandemia-o-que-a-escola-de-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-pode-fazer>.
- Formosinho, J. (2016). Capítulo IV – Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência.

- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Gama, T., Castro, & Rangel, M. (2004). Jardim-de-Infância/1.º Ciclo – Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, (6), 135-144.
- Garcia, A. M., Pilré, C., Barreiros, M. B. & Bagina, M. C. (2002). Formar para agir em continuidade. Uma experiência de formação na ESE de Portalegre: Educação Básica – as primeiras etapas. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, (26), 69-72.
- Godinho, J., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guerreiro, C. A. D. E. S., & Sousa, M. J. R. D. (2016). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 263-270.
- Kerbauy, M. T. M., & Santos, V. M. (2019). Capítulo II – Redes sociais e educação. In Moreira, J. A., Barros, D. M., & Monteiro, A. E. *Educação a distância e elearning na web social* (pp. 21-35). Santo Tirso: Prinhaus.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Geleto-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 10(8), 2100-2105.
- Lino, D. M. (1998). *A Transição Entre os Dois Primeiros Níveis de Educação Básica Prespetivada através da Utilização do Espaço e dos Materiais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Lopes, M. S. P. (2011). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Loureiro, M. A. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 103-113.

- Marchão, A. (2002a). Continuidade educativa nas 1.^{as} etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1.º Ciclo). *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica - as primeiras etapas*, (26), 4-8.
- Marchão, A. J. (2002b). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica - as primeiras etapas*, (26), 33-40.
- Marconi, M., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et. al. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, L. M. L., & Balula, J. P. (2009). A interdisciplinaridade na formação de cidadãos cientificamente cultos: um caso de implementação do projecto "Jovens repórteres para o ambiente". *XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências*, 1138-1149.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ministério da Educação. (2020a). *Roteiro de princípios orientadores para uma avaliação pedagógica em Ensino a Distância*. Consultado em 10 mar. 2022. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_avaliacao_ensino_a_distancia.pdf.
- Ministério da Educação. (2020b). Roteiro: 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas. Consultado em 10 mar. 2022. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf.
- Ministério da Educação. (2021a). *Contributos para a implementação do ensino a distância nas escolas*. Consultado em 10 mar. 2022. Disponível em

https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/Contributos_para_a_implementacao_de_EaD.pdf.

- Miranda, L., Morais, C., Alves, P., & Dias, P. (2019). Capítulo III – Redes sociais na aprendizagem: motivação e utilização dos estudantes do ensino superior. In Moreira, J. A., Barros, D. M., & Monteiro, A. E. *Educação a distância e elearning na web social* (pp. 21-35). Santo Tirso: Prinhaus.
- Monge, G., & Formosinho, J., (2016a). Capítulo VII – A voz dos profissionais. In G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 131-148). Porto: Porto Editora.
- Monge, G., & Formosinho, J., (2016b). Capítulo VII – Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 197-203). Porto: Porto Editora.
- Monge, G., Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Capítulo V – Metodologia da investigação do projeto sobre as transições educativas entre o Jardim de Infância e a Escola Básica. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 107-118). Porto: Porto Editora.
- Monge, M. G. (2002). Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica - as primeiras etapas*, (26), 27-32.
- Moreira, J. A., Januário, S., & Monteiro, A. (2019). Capítulo I – Educar na rede social. In Moreira, J. A., Barros, D. M., & Monteiro, A. E. *Educação a distância e elearning na web social* (pp. 21-35). Santo Tirso: Prinhaus.
- Nabuco, M. E. M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre: Educação Básica - as primeiras etapas*, (26), 55-61.
- National Council of Teachers of Mathematics (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O Apoio a Processos de Transição: Construindo os Direitos de Uma Criança Vítima de Maus Tratos. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 27-44.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Monge, G. (2016). Capítulo X – Algumas lições aprendidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 197-203). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). Capítulo II – O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.
- 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.
- Oliveira, L., M., G. (2016a). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória*. (Tese de doutoramento não publicada). UTAD, Portugal.
- Oliveira, M. (2016b). Entre o Jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. In *Atas do 5.º Congresso IberoAmericano em Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 118-127). Porto: CIAIQ.
- Ordem dos Psicólogos. (2020). *COVID-19: Recomendações para professores e educadores de infância*. Consultado em 10 mar. 2022. Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf.
- Pádua, G. L. D. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, (2), 22-35.

- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pina, M. A. (1993). *O Tesouro*. Porto: Abril
- Pires, M. F. D. C. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 173-182.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. In *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O Currículo em Creche – Que Cidadão no Século XXI, aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis., P. (2008). *Investigar e descobrir. Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Roberto, R., & Correia, M. (2014). Estudo das potencialidades do trabalho prático de orientação investigativa no 1º ciclo do ensino básico. *Revista da UIIPS*, 2(6), 196-212.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 24(92), 637-669.

- Santos, S., Cardoso, A. P. & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Atas do XIII Congresso SPCE: Estudos Curriculares e Prática Educativas*, Viseu (pp. 1045-1053).
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar: A mudança na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa – EIELP*, 111-118.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, E. P. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 17 (30), 110-118.
- Teixeira, R. E. C., Cascalho, J. M., & Ferreira, R. F. M. (2014). Cálculo mental na aula de matemática: explorações no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 2, 52-64.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (2.ª ed) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., Cruz, J., Costa, L., Brandão, S., & Santos, S. (2014). *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para Jardim de Infância*. Carnaxide: Santillana.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (2004). Prácticas Educativas em la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones. *Infância e Educação, Investigaçã e Práticas*, (6), 7-26.

ANEXOS

ANEXO 1 – REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 17, 18 E 19 DE MAIO DE 2021.

Reflexão individual - 17, 18 e 19 de maio de 2021

Na unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi solicitada uma reflexão, como mestranda atuante, sobre algumas das propostas desenvolvidas na sétima semana de intervenção, realizada na instituição educativa ----- . Desta forma, seguidamente apresentarei algumas atividades que me surpreenderam por diversos motivos, evidenciando se os alunos sentiram mais ou menos dificuldade, as alterações que realizaria e as principais aprendizagens realizadas, tanto pelos alunos como por mim.

A sétima semana de intervenção (17, 18 e 19 de maio), na minha perspetiva, de uma maneira geral correu bem, porque ao longo da semana, constatei que as atividades que o grupo de Prática Pedagógica (PP) planeou, correram como esperado e que os alunos estiveram sempre motivados e interessados na sua exploração. Nesta semana não senti que os alunos tivessem tido mais dificuldade numa proposta específica.

Uma das propostas que irei refletir na presente reflexão diz respeito aos momentos motivacionais da semana, na medida em que aceitámos as sugestões fornecidas pela professora cooperante, que consistiam na leitura de uma história para os alunos e a realização de uma pequena dramatização, como forma de os motivar para a exploração de um dos conteúdos a trabalhar ao longo da semana.

A história selecionada, *O Segredo do Rio* de Miguel Sousa Tavares, era um pouco extensa e, por esta razão decidimos ler metade na segunda-feira e outra metade na terça-feira. Nesta atividade, estava receosa que os alunos não conseguissem estar concentrados durante a leitura da mesma, devido ao facto de esta ser longa. No entanto, é de referir que enquanto estava a ler, os alunos estavam atentos e envolvidos com a história, pois para além de uma leitura expressiva, fui realizando perguntas ao longo da história, com a intenção de os cativar ainda mais. O professor, de acordo com Soares e Gentil (2011), enquanto modelo de leitura, deve ler expressivamente, recorrendo a técnicas diversificadas que motivem o aluno a decodificar os diversos significados do texto. Assim, na minha perspetiva, para os alunos desfrutarem destas leituras, estas devem ser constantes em sala de aula.

Neste sentido, considero que esta proposta foi importante para os alunos, na medida em que, tal como Lopes (2012) afirma, é basilar criar contextos em que a leitura de textos literários se torne num momento mágico e prazeroso, com a intenção de os motivar e criar neles a vontade e o gosto para ler e ouvir ler textos de qualidade estética e literária. Desta forma, na minha opinião, é relevante que os professores permitam este tipo de leituras prazerosas, em que os alunos ouvem outras pessoas a ler, diversificando assim os modos de leitura, sem terem que estar preocupados que, de seguida têm que realizar uma ficha de leitura.

A escolha deste livro surgiu, devido ao facto de na semana anterior termos explorados os principais rios de Portugal. Para Sousa (2010) é fulcral que os professores selecionem criteriosamente os livros que apresentam aos alunos, de acordo com as suas intencionalidades educativas, para que os mesmos contactem desde cedo com obras literárias e com boas leituras. Para além do referido, se os livros forem ao encontro dos interesses de leitura dos alunos e apresentarem uma qualidade estética e literária, poderão deslumbrar, emocionar, ampliar a capacidade imaginativa, incentivar o pensamento crítico, estimular a sensibilidade artística e estética, contribuindo, assim, para a formação de leitores apaixonados e envolvidos com os livros e com a leitura (Velo, 2005).

A dramatização realizada pelo grupo de PP (Anexo 2), na quarta-feira foi um desafio, contudo, penso que correu bem e que, através da mesma conseguimos surpreender os alunos e motivá-los para a exploração de um conteúdo gramatical, as palavras homógrafas, homófonas e homónimas. Neste sentido, nas futuras intervenções ambiciono continuar a realizar pequenas dramatizações que motivem os alunos a aprender.

Uma das propostas em que os alunos sentiram menos dificuldade e que me deixou bastante surpreendida foi na área curricular de música (Anexo 1). Sou sincera que pensei na hipótese de este tipo de proposta causar uma grande confusão em sala de aula. No entanto, considero que o facto de ter deixado bem explícitas as regras que os alunos tinham de cumprir, antes de começar a atividade, permitiu que esta decorresse de uma forma mais tranquila, pois estes sabiam que se não as cumprissem poderiam não ter a possibilidade de realizar a exploração com os colegas.

Na minha perspetiva, a música é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, uma vez que é uma linguagem universal que, na perspetiva do ME (2018), mais especificamente no documento das Aprendizagens Essenciais, possibilita o desenvolvimento de capacidades, tanto pessoais como sociais, fundamentais à vida dos alunos. Esta linguagem “ativa diferentes áreas do nosso cérebro, que controlam a atenção, aprendizagem, memória, planeamento e o movimento” (Silva, Xavier, Somme e Francatto, 2020, p. 776). Assim, segundo Saviani (2003, cit. por Silva, Xavier, Somme e Francatto, 2020), a música

é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimento científico ligados a física e a matemática além de exigir habilidades motora e destreza que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (p. 780)

Desta forma, ambiciono continuar a desenvolver atividades de música com os alunos, tanto na prática pedagógica como no meu futuro profissional, pois considero que este recurso permite criar um ambiente mais alegre e propício à aprendizagem, tal como referem Chiarelli e Barreto (2005). A música, de acordo com Alves, Kebach e Moreira (2020), é “um elemento muito importante na vida dos humanos e para o desenvolvimento das crianças, podendo contribuir para o bem-estar de todos” (p. 162).

Para além do referido, considero que a forma com organizámos esta aula foi a mais correta, uma vez que começámos por acompanhar os musicogramas, primeiramente, marcando o ritmo das canções com instrumentos musicais não convencionais (partes do corpo). Tal como refere Gainza (1990), podemos utilizar materiais do meio ambiente no trabalho com os alunos, ou seja, podemos partir dos sons que ouvimos, realizando uma experiência auditiva e sensorial. De seguida, explorámos o instrumento musical *boomwhacker* e apenas no final introduzimos a letra da canção.

Nesta linha de pensamento, reflito que as aulas de música são muito ricas e importantes, pois através das mesmas, os alunos realizam inúmeras aprendizagens, nomeadamente, a coordenação motora, a sensibilidade auditiva e visual, a capacidade de memória, a capacidade de controlo de comportamentos e atenção, entre outros.

A atividade “*Quiz Gramatical*” é outra das propostas sobre a qual gostaria de refletir, na medida em que penso que a conseguimos melhorar relativamente às outras semanas. Como esta semana entregámos a cada aluno uma tabela para registarem as respostas do *quiz*, considero que a atividade foi mais proveitosa pois, ao contrário do que acontecia nas semanas anteriores, todos os alunos tiveram a oportunidade de responderem a todas as perguntas. O mencionado, para mim, foi uma mais-valia, visto que os alunos tinham que estar bastante concentrados para conseguirem registar as suas respostas e da outra forma, como só um aluno de cada vez é que respondia às perguntas, acabavam por dispersar. Desta forma, nas futuras intervenções pretendo recorrer à estratégia utilizada nesta semana.

Na proposta em que os alunos foram desafiados a escolherem seis objetos, de seguida a fazerem as estimativas das suas massas e posteriormente a irem à balança pesá-los (Anexo 3), lembrei-me de lhes fazer algumas questões, aquando das pesagens realizadas nas balanças, nomeadamente, “Quantos quilogramas pesa?” e “Quantos gramas pesa?”, de forma a compreender se os alunos conseguiam fazer a leitura do valor que estava na balança digital corretamente. Outra alteração que realizei na planificação, à medida que os alunos iam terminando a tarefa, foi convidá-los a olharem para os dados e a identificarem em qual dos objetos a estimativa da sua massa ficou mais próxima e mais distante da massa real. Em conversa com a professora cooperante e professora supervisora, compreendi que também seria interessante os alunos fazerem este tipo de atividade, comparando a massa de dois objetos, isto é, colocarem um objeto em cada mão, estimando qual é o mais leve e o mais pesado e, de seguida, irem à balança verificar o resultado. Desta forma, na planificação da próxima semana, como vamos continuar a explorar as unidades de medida de massa, vamos ter em conta o referido.

Concluo assim que, a leitura de histórias deve ser uma atividade regular e agradável para os alunos, visto que proporciona o desenvolvimento de diversas aprendizagens e possibilita a partilha de ideias e vivências. Assim, esta partilha é fundamental para a formação de pequenos leitores envolvidos, que através da sua imaginação conseguem ir mais além do que está escrito. Percebi também que a música deve ser valorizada nas escolas, uma vez que potencia o desenvolvimento cognitivo e artístico, estimula a criatividade e a imaginação, fortalece a capacidade de atenção e memória, a audição, a voz, o ritmo, a melodia, a harmonia, a memória, o sentido de responsabilidade, entre outros, o que se assume basilar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Outra aprendizagem realizada, foi que mesmo que as propostas sejam mais lúdicas, é importante desafiarmos os alunos a registarem algo, de modo que fiquem mais concentrados durante a sua dinamização e não se dispersem.

Referências Bibliográficas:

- Alves, A. L., Kebach, P. F. C. & Moreira, I. G. (2020). A música nos anos iniciais do ensino fundamental. *Debates em Educação*, 12(26), 158-175.
- Chiarelli, L. K. M. & Barreto, S. D. (2005). A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, 3, 1699-1834.
- Gainza, V. (1990). Fundamentos da Improvisação Musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 67, 13-16.
- Lopes, M. (2012). O Interpretante Emocional na Interação das Linguagens Visual e Verbal em Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque e Ziraldo. In Araújo, R., Oliveira, W. *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º ano | 1.º Ciclo de Ensino Básico – Educação Artística: Música*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, G. R. P., Xavier, L. M. M., Somme, M. I. & Francatto, R. M. (2020). A música na integração do ser no processo educacional. *Revista Faculdades do Saber*, 5(11), 768-783.

Soares, M. L. C. & Gentil, M. F. (2011). O texto e o (ser) leitor: uma experiência da leitura de *Os Lusíadas*. *Revista de Letras*, 10, 235-257.

Sousa, J. (2010). *Aceitação da diferença e educação para os valores em Luísa Ducla Soares*. Vila Real: Utad.

Veloso, R. M. (2005). Não-receita para recolher um bom livro. *Casa da Leitura*, 173-192.

Anexo

Anexo 1 – Exploração dos instrumentos musicais “Boomwhackers”



Anexo 2 – Dramatização realizada pelas mestrandas



Anexo 3 – Pesagem dos objetos seleccionados pelos alunos



ANEXO 2 – REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 11, 12 E 13 DE JANEIRO DE 2021

Reflexão individual - 11, 12 e 13 de janeiro de 2021

Na unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi solicitada uma reflexão, como mestranda atuante, sobre os progressos que registei na minha atuação e uma das propostas desenvolvidas na décima segunda semana de intervenção, realizada na instituição educativa -----.

Desta forma, de seguida apresento a atividade que selecionei, evidenciando as alterações que realizaria, o momento em que os alunos sentiram mais dificuldade, as principais aprendizagens realizadas, tanto pelos alunos como por mim, e se reformulei ideias ao longo da proposta.

A décima segunda semana de intervenção (11, 12 e 13 de janeiro), na minha perspetiva, de uma maneira geral correu bem, porque constatei que as atividades que o grupo de Prática Pedagógica (PP) planeou correram como esperado e que os alunos estiveram motivados e interessados na sua exploração. A proposta que selecionei para explorar ao longo da presente reflexão diz respeito à análise dos dados recolhidos previamente, através do inquérito realizado aos alunos do 1.º ano de escolaridade, organização e representação dos mesmos no gráfico de pontos ou pictograma. O motivo pela qual escolhi refletir sobre esta atividade diz respeito ao facto de estar um pouco receosa com a reação dos alunos à mesma, pois não sabia se estes iam ser capazes de entender e fazer o pretendido, contudo surpreenderam-me bastante com a exploração realizada.

Para a dinamização da atividade referida, dividi a turma em seis grupos de dois alunos, na qual optei por formar grupos heterogéneos, juntando alunos mais desenvolvidos ao nível das capacidades matemáticas com alunos que apresentavam mais dificuldades, com a intenção de estes se ajudarem mutuamente. Tal como afirmam Pereira, Cardoso e Rocha (2015), “um grupo de trabalho pode ser composto de forma espontânea e rapidamente, ou recorrendo a técnicas, como sequências, características comuns, temas específicos, entre outros critérios, a fim de se criarem grupos democráticos, funcionais e cooperativos” (p. 227). Desta forma, compreendi que é fulcral que o professor reflita sobre qual será a melhor maneira de dividir a turma, consoante a atividade que pretende propor, isto porque, acredito que este deva sugerir estratégias diferenciadas, com o objetivo de o trabalho de grupo ser “um meio de aprendizagem para todos os que nele intervêm” (Reis, 2011, cit. por Pereira, Cardoso e Rocha, 2015, p. 227).

O trabalho em grupo, segundo Pereira, Cardoso e Pereira (2015), é uma estratégia de ensino fomentadora das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB, visto que possibilita a participação ativa dos mesmos no desenvolvimento das atividades. É de realçar a forma positiva como esta turma trabalha em grupo, na medida em que os alunos são capazes de trabalhar com qualquer colega de forma cooperativa. Os autores supracitados referem alguns benefícios do trabalho em grupo, como por exemplo, permite que os alunos interajam com os pares, partilhem ideias, aprendam a aceitar e a respeitar a opinião dos colegas, e estejam motivados para a aprendizagem, com a intenção de que todos compreendam os conceitos que estão a ser explorados.

Um dos momentos que me surpreendeu pela positiva correspondeu à organização dos dados, em que cada grupo analisou uma questão do inquérito, uma vez que quando o grupo de PP planificou esta proposta pensou que os alunos pudessem sentir algumas dificuldades, no entanto, observei que estavam empenhados e envolvidos durante o desenrolar do momento (Anexo 1), tendo sido capazes de os representar num pictograma ou num gráfico de pontos. Apenas um dos grupos precisou que voltasse a explicar o que era pretendido e após tê-lo feito foi capaz de dar continuidade à proposta.

Após a organização dos dados, questionei os grupos relativamente a qual dos gráficos é que pretendiam recorrer para representarem os dados recolhidos, sendo que a maioria optou pelo gráfico de pontos, possivelmente por ser o gráfico com o qual mais se identificaram ou pelo facto de o terem compreendido melhor. Martins, Loura e Mendes (2007) defendem que a “representação gráfica mais simples que se pode construir é o gráfico (ou diagrama) de pontos” (p. 25), podendo ser uma possível justificação para a escolha dos alunos.

A maior dificuldade sentida pelos alunos na realização desta proposta foi, sem dúvida, na interpretação dos gráficos (Anexo 2). Neste sentido, para apoiar os grupos na apresentação dos mesmos realizei algumas perguntas, como por exemplo, “Olhando para o gráfico, existem mais meninos ou meninas na turma do primeiro ano?”, “A maioria dos nomes dos alunos desta turma tem quantas letras?” e “Quantos alunos não têm irmãos?”. É de salientar que a turma sentiu alguma dificuldade em perceber o termo “a maioria”, mesmo após ter explicado o que significava. Assim, reformulei algumas questões, como por exemplo “Há mais alunos com cinco letras no nome ou mais alunos com três letras no nome?”. Após a apresentação de três grupos, os restantes começaram a perceber o que era pretendido e a exploração decorreu de uma forma mais fluida, sendo que assumi o papel de questionadora sempre que necessário.

Outra dificuldade demonstrada pelos alunos foi em perceberem que os seus dados faziam parte de cada gráfico, porque, por exemplo, quando foi mencionado que dois alunos da turma tinham dois irmãos, um

aluno manifestou-se referindo “eu também tenho dois irmãos”, à qual eu expliquei que se tinha dois irmãos significava que fazia parte dos dois alunos que têm dois irmãos, ou seja, era ele e outro aluno da turma. Esta situação aconteceu várias vezes ao longo da apresentação e interpretação dos gráficos, o que demonstra que alguns alunos da turma ainda são um pouco egocêntricos, visto que apenas estavam preocupados com os seus dados, não encarando os resultados como um todo. Tendo em conta o referido, na minha opinião, deve ser proposto aos alunos regularmente a análise e interpretação de gráficos, para que estes comecem a apropriar-se dos mesmos e gradualmente sejam capazes de os analisar mais facilmente.

Outra dificuldade sentida por um dos grupos que escolheu realizar o pictograma foi em entender que a figura ilustrativa para representar uma unidade (neste caso, um aluno) tinha de ser igual para as diferentes categorias, uma vez que para representar os meninos estavam a desenhar meninos e para representar as meninas estavam a desenhar meninas. Para realizar um pictograma, de acordo com Martins, Loura e Mendes (2007), primeiro os alunos têm de escolher uma “figura ilustrativa da unidade observacional. (...) De seguida procede-se como na construção do gráfico de barras mas, em vez de retângulos, empilham-se as figuras que representam as unidades observacionais até perfazer a frequência absoluta observada em cada categoria” (p. 28). Assim, expliquei ao grupo que tinham de escolher um desenho que pudesse ser igual para ambas as categorias, sendo que o grupo apagou o que tinha feito e voltou a fazer novamente. Quando me dirigi novamente ao grupo, este já tinha melhorado um pouco o gráfico, no entanto, afirmou “desenhámos só uma saia nas meninas para se perceber”, à qual eu expliquei novamente que não poderia ser, porque tinham de desenhar sempre igual à legenda que tinham definido previamente.

Esta semana demos continuidade à experiência dos diferentes tipos de lixo enterrados na terra, a qual me surpreendeu pela positiva, visto que os alunos estavam muito curiosos para descobrir o que teria acontecido ao lixo. Para iniciar a proposta, os alunos começaram por registar as suas previsões, uma vez que não tivemos tempo de o fazer no dia em que o enterrámos. As previsões dos alunos foram muito interessantes (Anexo 3), pois estes referiram, por exemplo, “O lenço de papel e o cartão ficaram esmagados e retos com a força da areia”, “o plástico partiu-se em pedaços”, “a banana ficou suja”, “o lenço de papel vai ficar mole”, “a banana vai ficar podre”. “o pacote de leite vai ficar igual”, “o lenço de papel vai ficar molhado”, “a banana vai ficar uma bananeira” e “os lixos vão ficar todos iguais”. Com o mencionado, percebi que alguns alunos ainda não têm noção do que acontece à matéria orgânica e aos restantes materiais, enquanto que outros já entendem que se o lixo ficar na terra, este não vai desaparecer. Pereira (2002) defende que é relevante o professor criar momentos em que os alunos são desafiados a fazerem previsões, pedindo-lhes que digam o que pensam que vai acontecer e incentivando-os a “pensarem e a nomearem uma situação anterior que as levou a fazerem aquela predição” (p. 50).

Relativamente ao momento de desenterrar os diferentes tipos de lixo, os alunos estiveram bastante envolvidos, ajudando-se uns aos outros (Anexo 4). Enquanto dois alunos tiravam a terra dos vasos com uma pá, os outros mexiam na terra com as mãos para procurar o lixo, o que demonstrou mais uma vez a cooperação entre os mesmos. Para terminar, a reflexão final realizada com os alunos (Anexo 5), na minha ótica foi fundamental, na medida em que fiquei a perceber que os alunos tinham compreendido a importância de não poluirmos, tal como demonstram as seguintes evidências “os animais podem comer e morrer”, “pode ir para o mar”, “por isso não devemos deitar lixo para o chão” e “devemos reciclá-lo”. Tal como Cunha (2009) defende, as “vozes dos alunos precisam de se fazer ouvir, não somente nos momentos de apresentação de trabalhos, como na participação mais activa na planificação e na avaliação das suas próprias aprendizagens” (p. 50).

Para terminar esta reflexão, gostaria de evidenciar um pouco da minha experiência em contexto de 1.º CEB. Na minha perspectiva, foi bastante importante a proximidade que consegui criar tanto com a professora cooperante como com os alunos da turma do primeiro ano de escolaridade, para que tudo corresse da melhor forma, pois sinto que cresci muito ao longo da PP, realizando inúmeras aprendizagens. Considero que as críticas construtivas realizadas pela professora cooperante e também pela professora supervisora foram basilares, uma vez que ao grupo de PP teve a oportunidade de melhorar as suas práticas, tendo sempre em conta o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A minha maior evolução foi em relação à gestão dos comportamentos dos alunos, visto que no início senti algumas dificuldades em manter uma postura mais “rígida” para que os alunos percebessem que era o momento de trabalhar. No entanto, ao longo das semanas de intervenção fui melhorando este aspeto, encontrando estratégias que funcionassem com a turma (recorrer ao semáforo do comportamento, dirigir-me perto do aluno para que este se acalmasse e fazer silêncio até que a turma percebesse que queria falar), chegando à última semana feliz e realizada, na medida em que já me sinto confortável para trabalhar com uma turma, desempenhando o papel de professora. É de realçar que o grupo de PP teve muita sorte em desenvolver a PP com esta turma, visto que para além de ser composta por apenas doze alunos (o que hoje em dia não é comum), eram interessados, empenhados e predispostos a realizar todas as atividades sugeridas com motivação. O facto de a turma ser reduzida permitiu que o grupo de PP mantivesse um

contacto mais próximo com os alunos, dando-lhes auxílio no decorrer das atividades sempre que necessário e realizando atividades mais direcionadas para os seus interesses.

Relativamente às intervenções, tivemos a oportunidade de lecionar as diferentes áreas curriculares, o que permitiu que desenvolvêssemos diversificadas atividades com os alunos, tendo o cuidado de criar propostas lúdicas e dinâmicas. Desta forma, sinto-me mais preparada para, no futuro profissional, enquanto professora, desenvolver com os alunos atividades de todas as áreas curriculares (português, matemática, estudo do meio, expressão plástica, expressão dramática e expressão musical), tentando implementar a interdisciplinaridade. No entender de Morin (2005, cit. por Campino e Dias, 2019), a interdisciplinaridade “é a colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final um enriquecimento recíproco” (p. 178). No meu futuro profissional, pretendo implementar a interdisciplinaridade, pois assim estarei a criar um ambiente onde se interligam as diversas áreas curriculares, permitindo que a aprendizagem dos alunos seja rica e que haja um diálogo de saberes. Tal como Pombo (2004, cit. por Campino e Dias, 2019) refere, o mencionado contribui para motivar os alunos para a realização de aprendizagens significativas.

A maior dificuldade sentida pelo grupo de PP, ao longo das intervenções foi a avaliação dos alunos, na medida em que apenas definimos o que iríamos avaliar e depois tivemos dificuldade em recolher os dados e saber o que fazer com os mesmos. Assim, compreendemos que a avaliação é um processo complexo e que exige ponderação, isto porque apresenta os seguintes dois conceitos basilares: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa tem como objetivo “fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem” (Santos, 2016, p. 640), enquanto a sumativa descreve e dá “conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento a fim de hierarquizar, selecionar, orientar e certificar” (p. 640). Nesta linha de pensamento, no próximo semestre o grupo de PP pretende investir neste aspeto, uma vez que consideramos que na nossa prática profissional vai ser essencial saber como avaliar as aprendizagens dos alunos. Tal como refere Clérigo et al. (2017), o professor deve “procurar estratégias e metodologias apropriadas” (p. 99), sendo fundamental “observar, refletir, intervir e avaliar resultados obtidos na prática” (p. 99). Apesar desta dificuldade, o grupo de PP em todas as intervenções tentou recolher diversas evidências que salientassem as aprendizagens dos alunos, de modo a colocar nas reflexões escritas semanalmente.

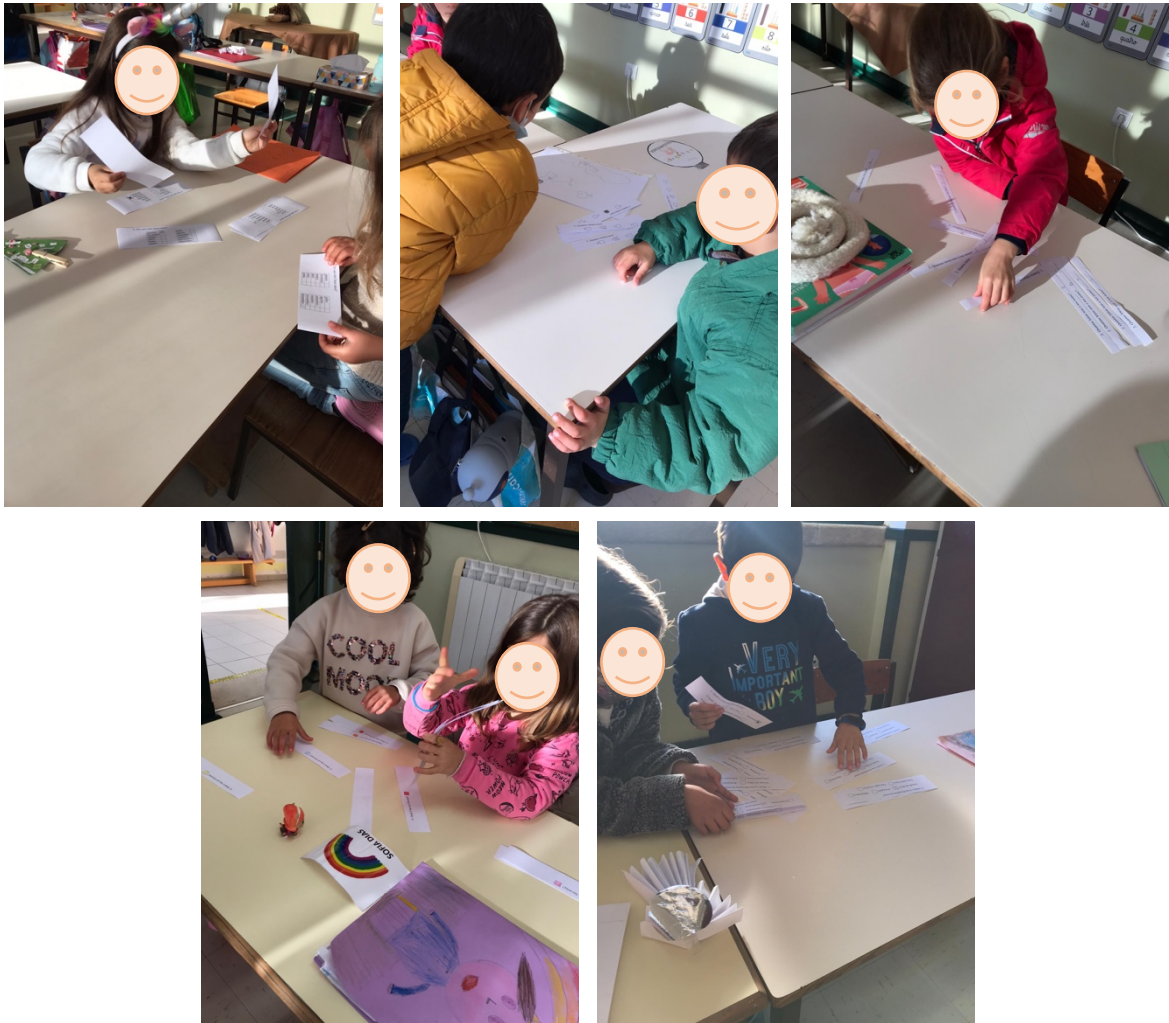
Concluo assim, referindo as grandes aprendizagens realizadas ao longo de toda a reflexão com a atividade selecionada. Assim, compreendi que quando proponho trabalhos aos alunos para realizar em grupo, posso formá-los tendo em conta diversificados critérios, consoante o objetivo que pretender alcançar. Reforcei novamente a ideia da importância de recorrer à estratégia de os alunos trabalharem de forma cooperativa, com vista a promover a participação ativa dos mesmos nas atividades propostas, a partilha de ideias entre pares, entre outros. Outra grande aprendizagem foi que, para a realização de uma experiência é importante criar momentos para que os alunos prevejam o que irá acontecer e no final partilhem as suas conclusões. Termino referindo que a PP foi fulcral para o meu desenvolvimento e aprendizagem enquanto futura profissional de educação e que guardo grandes aprendizagens realizadas ao longo destes três meses.

Referências Bibliográficas:

- Campino, D. B., & G Dias, A. (2019). Integração curricular no 1.º CEB—da prática à formação. *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 175-186.
- Clérigo, B., Alvez, R., Piscallo, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118.
- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, 34(5), 49-61.
- Martins, M. E. G., Loura, L. C., & Mendes, F. (2007). *Análise de dados: texto de apoio para os Professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 44-56.
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 20, 224-233.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 24(92), 637-669.

Anexos

Anexo 1 – Organização dos dados do inquérito em grupos de dois alunos



ANEXO 3 – REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 26, 27 E 28 DE OUTUBRO DE 2020

Reflexão individual - 26, 27 e 28 de outubro de 2020

Na unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi solicitada uma reflexão, como mestranda atuante, sobre as justificações de alterações da planificação, a atividade em que os alunos sentiram mais dificuldade e menos dificuldade, o domínio/área de intervenção, onde senti mais dificuldade e menos dificuldade, se tive necessidade de aprofundar conhecimentos específicos para uma melhor abordagem dos assuntos, se reformulei ideias ao longo da atuação e os progressos que registei na mesma, relativamente à terceira semana de intervenção, realizada na instituição educativa -----.

A terceira semana de intervenção (26, 27 e 28 de outubro), na minha perspetiva, de uma maneira geral correu bem, porque ao longo da semana, constatei que as atividades que o grupo de Prática Pedagógica (PP) planeou correram como esperado e que os alunos estiveram sempre motivados e interessados na sua realização, e por isso não alteraria nada na planificação. Durante a minha ação, procurei ter um discurso que tivesse por base o questionamento, com vista a compreender aquilo que os alunos já sabiam sobre os conteúdos, para partir deles, de forma a promover novas aprendizagens. Tal como Cadima, Leal e Cancela (2011) defendem, “os professores devem organizar o seu discurso e colocar questões que, de forma sustentada, estimulem os alunos a processar e a reflectir sobre os conteúdos” (p. 14), participando assim, de forma ativa na sala de aula. No entanto, apesar do referido, considero que há sempre aspetos que podem ser melhorados e devemos encará-los com aprendizagens.

Na segunda-feira, no período da tarde, a professora supervisora foi assistir à aula de matemática. Assim, no final refletimos em conjunto sobre alguns aspetos que poderia melhorar nas futuras intervenções, nomeadamente, (1) não começar a explicar uma atividade sem que todos os alunos estejam dentro da sala e focados no que eu vou dizer, e (2) gerir melhor os comportamentos dos alunos, uma vez que se os chamar à atenção e estes não cumprirem, devo aplicar alguma consequência, como por exemplo, no semáforo do comportamento, descer a mola dos alunos para o amarelo e depois para o vermelho. Para além de terem conhecimento, os professores devem “(...) ser capazes de criar novas estratégias particularmente apropriadas para determinada situação e, por vezes, essas «criações» podem inclusive ser úteis para outros professores” (Vieira e Vieira, 2005, p. 11).

Desta forma, em relação ao primeiro aspeto a melhorar, tive em conta a reflexão que tivemos com a professora cooperante e a professora supervisora e utilizei uma das estratégias sugeridas pelas mesmas, que foi recorrer a uma canção, realizando os gestos da mesma, enquanto esperava que todos os alunos lavassem as mãos para regressarem à sala. A canção que escolhi para esta semana foi “A Eva e o edredão” de Luísa Ducla Soares, do manual de português, uma vez que foi com esta que iniciámos a exploração do grafema “e”, na segunda de manhã, e esta cativou os alunos. No meu ponto de vista, esta estratégia resultou bastante bem, visto que os alunos assim que a escutavam, rapidamente se deslocavam até à sala para também participarem na proposta e solicitavam que a colocasse mais uma vez. Neste sentido, a expressão musical permite estimular a autoestima e a motivação dos alunos, sendo por isto, vista como “potenciadora do trabalho colaborativo já que se baseia na improvisação, na criatividade e na expressividade, permitindo potenciar capacidades sensoriais e percetivas, de relaxamento e concentração, valorizando o silêncio” (Morais, 2019, p. 113).

Relativamente ao segundo aspeto a melhorar, na minha ótica, ainda é um desafio para mim, que espero vir a melhorar ao longo da minha prática. Assim, refletindo sobre este aspeto, nas futuras intervenções procurarei arranjar estratégias para que os alunos estejam mais calmos na realização das propostas, como por exemplo, quando os sentir mais agitados, poderei interromper a atividade, refletir em conjunto com os mesmos sobre o ambiente que estava na sala e aplicar uma técnica de relaxamento. Esta técnica poderá consistir em colocarem as mãos e a cabeça em cima da mesa e respirarem fundo três vezes, tentando que, posteriormente, a aula prossiga sem grandes agitações, por exemplo.

Os alunos da turma onde estou inserida, procuram constantemente a professora para que esta aprove o que fizeram (se está bem feito, se gosta do que fizeram, entre outros). Na minha opinião, para responder, por exemplo, à pergunta dos alunos “Gostas do meu desenho?”, o professor deve responder, realizando esta mesma questão ao aluno “Tu gostas do desenho que fizeste?”, porque o importante é que estes gostem do que fizeram e atribuam valor ao seu trabalho. Desta forma, ao longo da realização das propostas preocupei-me em fornecer sempre feedback positivo aos alunos, para que estes se sentissem motivados em continuar. Nesta linha de pensamento, para Fonseca et.al. (2015), o uso de feedback em sala de aula pode “promover a qualidade das relações professor-aluno e o envolvimento académico e desempenho dos alunos” (p. 171). Para que o feedback seja eficaz, de acordo com Hattie (2009, cit. por Fonseca et.al., 2015), este “deve ser claro, ter um propósito, ser significativo e compatível com o conhecimento prévio dos alunos, e deverá fornecer conexões lógicas” (p. 174), devendo informar o aluno acerca do seu desempenho.

Uma das propostas em que os alunos sentiram facilidade, diz respeito à atividade de matemática “Jogo dos Sons”, visto que todos os grupos foram capazes de combinar a sequência que queriam apresentar aos colegas, com a intenção de a reproduzirem ao mesmo tempo que verbalizavam os números um, dois, três e quatro. Esta foi uma atividade muito proveitosa, na medida em que atividades dinâmicas, ajudam os alunos a estarem mais motivados para aprender, neste caso, conteúdos de matemática de uma forma lúdica. De acordo com a opinião de Wassermann (1990), os alunos aprendem de muitas maneiras, como por exemplo, através do jogo, pois é uma forma mais dinâmica e cativante para os alunos, fornecendo “terreno fértil para a aprendizagem das crianças” (p. 117).

Assim, na minha perspectiva, a atividade referida foi uma mais-valia, pois os alunos tiveram a oportunidade de explorar diferentes sons e ritmos regulares, de forma a desenvolverem a música que há em si. Tal como Chiarelli e Barreto (cit. por Reis, Rezende e Ribeiro, 2012) afirmam, qualquer atividade relacionada com a exploração de ritmos, permite que a criança “desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para a aquisição da leitura e da escrita” (p. 6). Esta exploração ajuda o sistema nervoso das crianças e aperfeiçoa as habilidades motoras, especificamente habilidades relacionadas com a motricidade fina. Deste modo, considero que em futuras intervenções devemos voltar a repetir esta proposta.

Outra atividade em que os alunos demonstraram facilidade foi no âmbito da área do português, na qual os alunos tinham de desenhar o grafema “e” e de seguida, utilizar lã para o contornarem (Anexo 1). Durante a realização desta proposta, foi curioso observar a concentração dos alunos, desenvolvendo ao mesmo tempo a motricidade fina. Na minha ótica, esta atividade foi fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, porque através de outra área (Artes Visuais), os alunos exploraram um conteúdo da área do português. Tal como defendem Martins e Balula (2009), “há um conjunto de vantagens mútuas quando as áreas disciplinares não se fecham em si mesmas e quando são estabelecidas pontes entre as diferentes áreas do conhecimento” (p. 1140).

Relativamente a outra atividade em que os alunos sentiram menos dificuldade, foi na realização de uma tarefa de matemática (Anexo 2), com o objetivo que estes, ao encontrarem a resposta à tarefa, entendessem qual era o algarismo que íamos explorar (algarismo cinco). Neste seguimento, houve alunos que rapidamente chegaram à resposta oralmente, outros chegaram através de desenhos e os poucos que sentiram alguma dificuldade, após a minha orientação, perceberam o que era pretendido, chegando todos ao mesmo resultado. A resolução de problemas, segundo Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008), enquanto processo matemático é essencial para a aprendizagem da matemática, “pois quem resolve um problema é desafiado a pensar para além do ponto de partida, a pensar de modo diferente, a ampliar o seu pensamento e, por estas vias, a racionar matematicamente” (p. 14).

No que que concerne à atividade em que os alunos sentiram mais dificuldade, foi mais uma vez na atividade de consciência fonológica. Refletindo sobre esta proposta, considero que coloquei no quadro demasiadas imagens e pode ter sido esta a razão pela qual dificultou a escolha dos alunos, no momento de responderem à questão colocada. Desta forma, se voltasse a repetir esta proposta, selecionava no máximo cinco imagens para colocar no quadro, com a intenção de que os alunos as observassem e percebessem qual é que respondia à pergunta.

A proposta para a aula de português, na terça-feira, onde os alunos tinham de criar uma história em conjunto, foi desafiante para mim, porque estava focada em demasiadas coisas ao mesmo tempo, nomeadamente em dar apoio aos alunos e em gravar o que estes diziam, que acabei por não realizar uma tarefa basilar, que foi o reconto da história, de quatro em quatro peças. Na minha ótica, o mencionado aconteceu, porque tinha receio de já não me lembrar da história construída até ao momento, na íntegra. Assim, considero que esta foi outra das minhas dificuldades durante esta semana de intervenção. No entanto, a certa altura apercebi-me que os alunos estavam a começar a ficar agitados e, por isso, decidi fazer mesmo o reconto, solicitando que estes me ajudassem e ao mesmo tempo estivessem concentrados no que estávamos a explorar.

Desta forma, apesar de os alunos, para darem continuidade à história, terem utilizado muitas vezes o conector de discurso “depois”, considero que esta proposta foi fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, uma vez que, como colocámos as imagens por uma sequência lógica, permitiu que os alunos se apropriassem da leitura e da escrita, lendo as imagens da esquerda para a direita.

Concluo assim que, de uma maneira geral consegui cumprir a planificação semanal, elaborada pelo grupo de PP. No entanto, tenho de encontrar estratégias para conseguir que os alunos não fiquem muito agitados durante a realização das propostas, para que o ambiente de sala de aula seja ainda mais facilitador de os mesmos realizarem novas aprendizagens.

Referências Bibliográficas:

- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1. o e 2. o Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199.
- Martins, L. M. L., & Balula, J. P. (2009). A interdisciplinaridade na formação de cidadãos cientificamente cultos: um caso de implementação do projecto "Jovens repórteres para o ambiente". *XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências*, 1138-1149.
- Morais, C. I. (2019). A expressão musical como estratégia integradora do currículo do 1.º ciclo. *Livro de Atas*, 111-125.
- Reis, A., Rezende, U. & Ribeiro, M. (2012). A Música e o desenvolvimento infantil: o papel da escola e do educador. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, (12), 1-12.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias Na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Anexos

Anexo 1 – Desenhar o grafema “e” com lápis de carvão e contorná-lo com lã



Anexo 2 – Estratégias utilizadas pelos alunos na resolução do problema matemático



ANEXO 4 – REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 9, 10 E 11 DE NOVEMBRO DE 2020

Reflexão individual - 9, 10 e 11 de novembro de 2020

Na unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi solicitada uma reflexão, como mestranda atuante, sobre as justificações de alterações da planificação, os progressos que registei na minha atuação e uma das propostas desenvolvidas na quinta semana de intervenção, realizada na instituição educativa ----- . Nesta linha de pensamento, apresentarei de seguida, a atividade que selecionei, evidenciando as alterações que realizaria, o momento em que os alunos sentiram mais dificuldades e menos dificuldades, as principais aprendizagens realizadas, tanto pelos alunos como por mim e se reformulei ideias ao longo da proposta.

A quinta semana de intervenção (9, 10 e 11 de outubro), na minha perspetiva, de uma maneira geral correu bem, porque constatei que as atividades que o grupo de Prática Pedagógica (PP) planeou correram como esperado e que os alunos estiveram sempre motivados e interessados na sua realização. No entanto, um aspeto a melhorar nas futuras planificações/intervenções é, sem dúvida, criar espaços e tempos para que os alunos possam registar, por exemplo, no seu caderno o que está a ser explorado no quadro, com vista a interiorizarem mais facilmente os conteúdos.

Ao longo desta reflexão irei focar-me no “Jogo de Tabuleiro alusivo ao Magusto” (Anexo 1), pois na minha perspetiva, foi uma proposta interessante para dinamizar na semana em que estávamos a explorar a festividade “São Martinho”. A celebração destes dias é fundamental, uma vez que fazem parte da tradição e cultura da região. Neste sentido, enquanto futura professora, considero importante celebrar as tradições de cada região na escola, de forma a promovê-las e não permitir que caiam em esquecimento. Esta proposta foi também basilar para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, na medida em que articulava as diversas áreas (português – verbalizar trava-línguas e provérbios, contar o número de sílabas de uma palavra, identificar palavras que terminam com o mesmo som, identificar palavras com o mesmo ditongo e contar o número de vogais presentes numa palavra; matemática – efetuar adições; educação artística-expressão dramática – improvisar gestos e movimentos ligados a uma ação; e estudo do meio – festividade “São Martinho/Magusto”), promovendo assim, a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, de acordo com Sebarroja (2001), é a “interação entre duas ou mais disciplinas ou o reconhecimento de outras identidades disciplinares, com diferentes graus de inter-relação, transferência e integração” (p. 72). Desta forma, a interdisciplinaridade deve ser encarada como “uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177). Neste sentido, considero que esta proposta foi fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, uma vez que as diferentes áreas acabaram por ser trabalhadas numa atividade conjunta, a partir de um jogo.

De acordo com Martins e Balula (2009), torna-se “complicado operacionalizar modos de trabalhar com os alunos que impliquem uma articulação muito grande em todo o trabalho proposto” (p. 1139). No entanto, cabe ao professor construir um trabalho interdisciplinar nas escolas (Augusto, Caldeira, Caluzi e Nardi, 2004). Isto porque, o grande objetivo de uma prática interdisciplinar é formar os alunos, de modo a que estes tenham uma visão global do mundo que os rodeia e sejam capazes de “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (Morin, 2002, cit. por Augusto, Caldeira, Caluzi e Nardi, 2004, p. 279).

Relativamente ao momento em que os alunos sentiram mais dificuldades foi em repetirem oralmente os provérbios e os trava-línguas, uma vez que tinham palavras que estes não conheciam (“Castanha bichosa, castanha amargosa”, por exemplo). Neste sentido, devia ter explorado com os mesmos o significado destas palavras, para que fosse mais fácil para estes verbalizá-las e assimilarem novo vocabulário, visto que as “palavras são aprendidas, gradualmente, por meio de repetidas exposições em vários contextos linguísticos” (Nóbrega e Nogueira, 2020, p. 4).

Outra dificuldade dos alunos foi em manterem-se sentados nas cadeiras durante a realização do jogo, uma vez que estavam demasiado envolvidos no mesmo. Assim, a determinada altura, após ter chamado a atenção dos alunos diversas vezes, senti necessidade de recorrer semáforo do comportamento, contudo, como só baixei a mola dos alunos que estavam sempre em pé, esta decisão poderia ter criado algum conflito caso um destes alunos se sentisse injustiçado, porque após esta minha intervenção outros alunos se levantaram da cadeira e eu apenas os chamei à atenção, enquanto devia ter agido da mesma maneira relativamente ao semáforo do comportamento.

O momento do jogo em que os alunos sentiram menos dificuldade foi na resposta aos desafios da área da matemática com tarefas de adição, o que me deixou surpreendida, uma vez que como tinha introduzido a adição no dia anterior esperava que os alunos ainda sentissem alguma dificuldade em responder ao desafio. Num dos desafios de adição, à medida que lia o desafio “A Catarina adora castanhas e, por isso, guardou 3 castanhas que o professor lhe deu. Já a Inês não gosta muito de castanhas, e deu-lhe 2 das dela.

Com quantas castanhas ficou a Catarina?”, fiz os gestos com as mãos (levantei 3 dedos de uma mão e 2 dedos de outra) e houve um aluno que interveio dizendo “tira os dedos se não eles conseguem contar”. Com esta intervenção percebi que este aluno é competitivo e não queria que eu ajudasse a outra equipa. Na área do português, a maioria dos alunos também teve facilidade em dividir silabicamente as palavras, recorrendo às palmas. Contudo, numa das equipas uma aluna estava com dificuldade e foi gratificante observar que a colega de equipa se virou de frente para a mesma demonstrando com se fazia (verbalizou cada sílaba da palavra ao mesmo tempo que batia as palmas). Tal como refere Cunha e Uva (2016), a aprendizagem cooperativa acontece quando os alunos se entreajudam no processo de ensino e aprendizagem, visto que estes “são responsáveis por ajudar os colegas, recorrendo a diversas atividades de aprendizagem para proporcionar uma melhor compreensão sobre determinado assunto” (p. 137). Outro momento interessante num desafio da área do português foi que na resposta ao desafio “Ouve as seguintes palavras: Fogueira, Lume e Caruma. Qual destas palavras termina com um som igual ao som final da palavra Lareira?”, em que a aluna respondeu “Fogueira... eu não sei porquê, mas parece que termina com o mesmo som”. Com esta resposta compreendi que a aluna já adquiriu a consciência fonémica.

No final do jogo, apesar de não estar planificada, senti a necessidade de realizar uma reflexão em conjunto com os alunos, com vista a perceber como se sentiram durante a realização do jogo, se tinham gostado ou não do mesmo, mas principalmente o que tinham aprendido com este. Nesta linha de pensamento, surgiram partilhas muito interessantes por parte dos alunos, nomeadamente, “Quando calhava um desafio, a equipa tinha de reunir” e “Aprendemos a jogar em equipa”. Com esta intervenção compreendi que os alunos perceberam a importância de trabalharem em equipa para responderem aos desafios. Outro aluno partilhou o seguinte “Aprendemos a jogar em silêncio”, à qual eu pedi que pensassem se era isso que tinha acontecido ou se era o que realmente devia ter acontecido, à qual os alunos me responderam que se tinham portado um pouco mal. Tal como Cunha (2009) defende, as “vozes dos alunos precisam de se fazer ouvir, não somente nos momentos de apresentação de trabalhos, como na participação mais activa na planificação e na avaliação das suas próprias aprendizagens” (p. 50).

Após refletir em conjunto com a professora cooperante, a professora supervisora e a minha colega de PP, percebi que existiam aspetos a melhorar, como por exemplo, quando dois alunos fizeram o desafio “Imagina que encontraste um ouriço com castanhas lá dentro e as queres tirar. Dramatiza a situação para os teus colegas. Tem cuidado para não te picares!”, eu decidi perguntar aos colegas se achavam que o desafio tinha sido cumprido, sendo que alguns responderam que sim e outros que não, então eu sugeri que a equipa nem avançasse nem recuasse no jogo, à qual os alunos aceitaram. Contudo, sinto que poderia ter dado oportunidade aos alunos para serem eles a pensarem numa solução. Após a decisão de a equipa ficar na mesma casa (não avançar nem recuar), um aluno explicou como é que o outro devia ter feito (através de gestos) para cumprir o desafio. Outro aspeto a melhorar diz respeito à verificação das respostas aos desafios, visto que apesar de o ter feito duas ou três vezes, poderia ter sido interessante investir mais neste momento, para que os alunos tivessem oportunidade de expor as suas ideias e envolverem-se ainda mais na proposta.

Ao longo desta semana senti que já progredi ao nível do meu desempenho relativamente à gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula, pois sempre que senti necessidade recorri ao semáforo do comportamento e reforcei algumas das regras definidas em conjunto com os alunos na primeira semana de intervenção, nomeadamente, colocarem o dedo no ar quando quisessem falar, esperarem pela mestrandia sentados no seu lugar e respeitar a professora e os colegas. Desta forma, com o referido, considero que o ambiente de sala de aula esteve mais favorável à aquisição de novas aprendizagens.

Relativamente às grandes aprendizagens realizadas com a atividade referida ao longo de toda a reflexão, posso referir que é importante valorizar na escola, as tradições e cultura de cada região, que é fulcral escutar a opinião e as ideias dos alunos, para que estes se sintam ativos no seu processo de ensino e aprendizagem, que é basilar proporcionar nas escolas o trabalho colaborativo e que a interdisciplinaridade é basilar para que os alunos consigam ter uma visão global do mundo que os rodeia.

Concluo assim que, esta foi uma semana com atividades pertinentes e lúdicas, que proporcionaram aos alunos o contacto com a tradição “São Martinho”. Deste modo, os alunos aprenderam diversos conteúdos e conceitos de forma lúdica, permitindo uma aprendizagem ativa, dinâmica e interdisciplinar.

Referências Bibliográficas:

- Augusto, T. G. D. S., Caldeira, A. M. D. A., Caluzi, J. J., & Nardi, R. (2004). Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. *Ciência & Educação (Bauru)*, 277-289.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41), 133-159.

- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, 34(5), 49-61.
- Martins, L. M. L., & Balula, J. P. (2009). A interdisciplinaridade na formação de cidadãos cientificamente cultos: um caso de implementação do projecto "Jovens repórteres para o ambiente". *XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências*, 1138-1149.
- Nóbrega, T. F. R., & Nogueira, G. M. (2020). Aquisição de Vocabulário e leitura de livro infantil: estratégias de uma professora do 1º ano. *Educação (UFESM)*, 45, 88-1.
- Pires, M. F. D. C. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 173-182.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar: A mudança na Escola*. Porto: Porto Editora.

Anexo

Anexo 1 – Exploração do “Jogo de Tabuleiro alusivo ao Magusto”



ANEXO 5 – REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 7, 8 E 9 DE JUNHO DE 2021

Reflexão individual - 7, 8 e 9 de junho de 2021

Na unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi solicitada uma reflexão, como mestranda observadora, sobre algumas das propostas desenvolvidas na décima semana de intervenção, realizada na instituição educativa EBI da Barosa. Desta forma, seguidamente apresentarei algumas atividades que me surpreenderam por diversos motivos, evidenciando se os alunos sentiram mais ou menos dificuldade, as alterações que realizaria e as principais aprendizagens realizadas, tanto pelos alunos como por mim.

A décima semana de intervenção (7, 8 e 9 de junho), na minha perspetiva, de uma maneira geral correu bem, porque ao longo da semana, constatei que as atividades que o grupo de Prática Pedagógica (PP) planeou, correram como esperado e que os alunos estiveram sempre motivados e interessados na sua exploração. No entanto, nesta semana, mais uma vez não conseguimos cumprir a planificação na sua totalidade, mas, na minha opinião, o mais importante e o que realmente faz sentido é respeitarmos o ritmo dos alunos, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. De acordo com Gonçalves e Pinto (2015), planificar “pressupõe estruturar, organizar, preparar, acautelar, assim como negociar as aprendizagens” (p. 581).

De acordo com Braga, Vilas-Boas, Vieira e Vieira (2004), a planificação é um procedimento essencial, que permite aos professores estabelecer objetivos de aprendizagem para os alunos, assim como antecipar algumas situações. Assim, considero que a planificação deve ser flexível, sendo basilar que o professor perceba quando a deve alterar, em função das necessidades da turma. Tal como refere Roldão (2018), o professor deve “analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende conseguir” (p. 18).

Na presente reflexão vou refletir sobre a proposta de matemática realizada na terça-feira, onde explorámos o domínio da Organização e Tratamento de Dados. A meu ver, é fundamental explorar com os alunos diferentes formas de organizar os dados e Martins e Ponte (2010) corroboram ao afirmar que “as tabelas e os gráficos são instrumentos essenciais à representação e análise de dados, que os alunos devem aprender a usar com desembaraço” (p. 43). No entanto, a professora cooperante alertou-nos para aquilo que tínhamos escrito na planificação não ser o mais correto, pois o facto de usarmos os números decimais iria confundir os alunos. Desta forma, sugeri que arredondássemos às unidades, o valor das massas dos alunos, para que obtivéssemos números inteiros. A exploração destes gráficos e tabelas, segundo os autores supramencionados, deve “ter sempre como ponto de partida situações do dia-a-dia dos alunos ou situações com as quais eles sejam familiares” (p. 43). Por esta razão é que o grupo de PP decidiu explorar este conteúdo relacionado com as massas dos alunos.

Outro aspeto a que a professora cooperante nos chamou à atenção foi para o facto de pudermos ter recorrido ao projetor para apresentar os gráficos e as tabelas previamente construídas, com a intenção de apenas serem preenchidas com os dados recolhidos durante a exploração, pois seria mais fácil para os alunos visualizarem. Desta forma, nas futuras intervenções vou ter em conta o referido, uma vez que serviu de aprendizagem.

Achei muito interessante a intervenção de um aluno, isto porque, enquanto os alunos passavam para o caderno as massas dos colegas, a mestranda Rafaela escreveu no quadro o título da atividade “Organização do peso dos alunos do 4.º ano”. Desta forma, através do título, o aluno começou a pensar em formas de organizar os dados que tinham sido recolhidos e quando a Rafaela perguntou “Como podemos organizar estes dados?”, este aluno interveio afirmando “Eu já fiz um diagrama de caule-e-folhas”, o que demonstrou ter bem presente na sua cabeça uma possível forma de organização dos dados. Neste sentido, a mestranda, claramente, aproveitou o conhecimento deste aluno e convidou-o a ir até ao quadro explicar aos colegas como tinha feito o diagrama de caule-e-folhas. À medida que o aluno ia explicando, a mestranda sempre que achava oportuno interrompia, com a intenção de realizar algumas perguntas aos restantes alunos, de modo que todos participassem ativamente naquela exploração.

Na minha perspetiva, o facto de a Rafaela ter dado a oportunidade de o aluno ir ao quadro explicar como pensou foi fundamental, uma vez que, por vezes, há alunos que através da explicação de um colega, que utilize uma linguagem mais simples, compreendem mais facilmente o que está a ser explorado. Tal como Davis, Souza e Esposito (1989) referem, as “trocas entre parceiros (...) criança/criança – são não só valorizadas como incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros” (p. 51), contribuindo para a construção do saber dos alunos.

A atividade de grupo (Anexo 1), em que os alunos foram para o espaço exterior procurar conectores discursivos para os colocarem corretamente na tabela, tendo em conta se estes eram de adição, de tempo, de causa, de consequência, de conclusão, de opinião ou de enumeração, foi, na minha perspetiva, fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. De acordo com Alves (2012, cit. por Libânio e Linhares, 2020), o espaço exterior deve ser encarado como a continuidade espaço interior. Isto porque, o espaço exterior “pode ser bastante rico em experiências, desde que o adulto, enquanto responsável pelo currículo, o reconheça como um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem” (Ganhão, 2017, cit. por Libânio e Linhares, 2020, p. 94).

Esta proposta foi muito enriquecedora para os alunos, porque mais uma vez, estes tiveram a oportunidade de trabalhar em grupo. O trabalho em grupo, segundo Pereira, Cardoso e Pereira (2015), é uma estratégia de ensino fomentadora das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB, visto que possibilita a participação ativa dos mesmos no desenvolvimento das atividades. É de realçar a forma positiva como esta turma trabalha em grupo, na medida em que os alunos são capazes de trabalhar com qualquer colega de forma cooperativa. Os autores supracitados referem alguns benefícios do trabalho em grupo, como por exemplo, permite que os alunos interajam com os pares, partilhem ideias, aprendam a aceitar e a respeitar a opinião dos colegas e estejam motivados para a aprendizagem, com a intenção de que todos compreendam os conceitos que estão a ser explorados.

Para além do referido, de acordo com Azevedo e Mesquita (2018), quando os alunos “estão em ação, têm maior probabilidade de se envolver no trabalho realizado, de procurar saber mais, e, por sua vez, têm oportunidade de pensar e de aprender” (p. 1057). Foi muito gratificante observar o comportamento dos alunos ao longo da atividade, pois começaram a trabalhar em pares e, a certo momento, reparei que os grupos estavam a partilhar ideias entre eles. O trabalho de grupo pressupõe “trabalhar em conjunto numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa” (Arends, 2008, p. 345).

Outra atividade sobre a qual vou refletir diz respeito à comparação das massas dos objetos, pois considero que foi muito enriquecedora. Tal como referem Ponte e Serrazina (2000), a “compreensão da grandeza de massa requer que as crianças compreendam e reconheçam palavras como pesado, leve, em equilíbrio” (p. 199), e com a atividade mencionada, pressupõe-se que os alunos percebessem isso mesmo, que um objeto é mais pesado do que um outro, que um objeto é mais leve do que um outro e que há objetos que têm a mesma massa. Desta forma, os autores referem ainda, que para os alunos conseguirem compreender estes conceitos é necessário realizar atividades práticas, e foi esta a nossa principal intenção.

Nesta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de fazer estimativas, sendo este um aspeto com grande importância em matemática e no seu dia-a-dia, visto que a “estimação desenvolve-se através de actividades práticas de medida de objectos reais de forma a que o erro cometido vá diminuindo com o número de estimações realizadas” (Ponte e Serrazina, 2000, p. 201). Relativamente aos aspetos a melhorar nesta atividade, se voltasse a repetir esta atividade reduziria o número de objetos para estimar e pesar, na medida em que propusemos seis pares de objetos e o referido acabou por demorar mais tempo do que tínhamos previsto, porque cada aluno teve que pesar doze objetos e tínhamos apenas três balanças. É de realçar que, apesar do mencionado, os alunos não estiveram sem fazer nada, pois a mestranda entregou-lhes uma ficha de consolidação das unidades de medida de massa, para que estivessem todos a trabalhar, enquanto os restantes estavam a pesar os objetos.

Concluo assim, fazendo um balanço das aprendizagens realizadas por mim ao longo desta semana de intervenção. Percebi a importância de termos cuidado relativamente aos conteúdos que exploramos em sala de aula, de modo a não cometermos o erro de ensinar algo que implica um conhecimento mais avançado, que os alunos ainda não adquiriram. Reforcei novamente a ideia da importância de recorrer à estratégia de os alunos trabalharem de forma cooperativa, com vista a promover a participação ativa dos mesmos nas atividades propostas, a partilha de ideias entre pares, entre outros. Compreendi a importância de termos atividades de recurso, pois desta forma foi possível gerir o funcionamento da aula de forma tranquila e realizando grandes aprendizagens.

Referências Bibliográficas:

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: A. Faria- Edição Eletrónica.
- Azevedo, M. L. D. O., & Mesquita, C. (2018). O envolvimento das crianças em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *International Conference on Innovation, Documentation and Education: INNODOCT: livro de atas* (pp. 1049-1058). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E., & Alves, M. J. (2004). *Planificação: Novos Papéis, Novos Modelos*. Porto: ASA Editores.
- Davis, C., Souza, M. A. S., & Esposito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de pesquisa*, (71), 49-54.

- Gonçalves, D., & Pinto, M. (2015). Organização pedagógica e curricular em 1.º CEB a partir da centralidade do processo de aprendizagem. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II–Comunicações Livres*, 579-586.
- Libânio, S., & Linhares, E. (2020). Os espaços exteriores: contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º CEB. *Da prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*, 90-112.
- Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 20, 224-233.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Educação.

Anexo

Anexo 1 – Proposta dos conectores discursivos no espaço exterior



ANEXO 6 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

| Crianças | Idade | Sexo | Naturalidade | Apoios | Características |
|-----------------|----------------------|-------------|---------------------|--|--|
| Soraia | 28-12-2013 6 Anos | F | Portuguesa | - Não tem | <ul style="list-style-type: none"> - É atenta, curiosa e interessada; - Por vezes, distrai-se na reunião em grande grupo; - Gosta de representar papéis sociais (brinca com as outras crianças às professoras e alunas). |
| Vicente | 30-09-2014 5 Anos | M | Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> - Terapia da Fala; - Terapia Ocupacional. | <ul style="list-style-type: none"> - Síndrome do espectro do autismo; - Gosta de se sentar sempre no mesmo lugar; - Cumpre as regras estipuladas na realização das propostas educativas; - Gosta de cumprir a rotina diária. |

ANEXO 7 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES

| Alunos | Idade | Sexo | Naturalidade | Apoios | Características |
|---------|------------|------|--------------|--|---|
| Elsa | 08-07-2014 | F | Portuguesa | - Terapia da Fala; - Terapia Ocupacional. | - Mãe: outro pessoal de receção e de informação a clientes – 3.º ciclo; - Faladora, falta de confiança (confirma com a professora todas as ações, antes de as executar), insegura em situações novas; - Apresenta uma linguagem desenvolvida, gosta de desenhar e é perfeccionista. |
| Gabriel | 23-09-2014 | M | Portuguesa | / | - Participativo, escreve o nome com letra manuscrita, gosta de jogar futebol e conta até ao número cem. |
| Mara | 11-11-2014 | F | Portuguesa | / | - Mãe: professora – Licenciatura; - Participativa, empenhada e responsável. |
| Tiago | 10-09-2014 | M | Portuguesa | - Necessita de Apoio Social; - Recebe Abono de Família - Beneficia de atividades de apoio à família. | - Mãe: outro pessoal de apoio de tipo administrativo – Secundário; - Pai: serralheiro de moldes, chumbos cortantes e similares – 3.º ciclo. - Pais a separar-se; - Participativo e falador. |

ANEXO 8 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APRESENTADO OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Investigação sobre a Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o COVID-19

O presente ensaio investigativo tem por intenção perceber como promover à distância a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o período de isolamento social.

A colaboração neste ensaio investigativo é voluntária e consiste no preenchimento de um questionário. Em qualquer momento e por qualquer motivo pode desistir de colaborar nesta investigação. Estima-se que o preenchimento do presente questionário tenha a duração máxima de 10 minutos.

O questionário só pode ser preenchido por Encarregados de Educação de crianças que irão transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no ano letivo 2020/2021, em que todos os questionários e fichas de dados serão identificados por um código e os dados serão tratados coletivamente, de forma a garantir o anonimato dos participantes.

Ao avançar declara que concorda com as condições atrás descritas.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

1. Género *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outra opção...

2. Idade *

- 20-29 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50-59 anos
- 60-69 anos
- Outra opção...

3. Estado Civil *

- Solteiro(a)
- Casado(a)/União de facto
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outra opção...

4. Qual é o seu distrito? *

Texto de resposta curta

5. Formação Académica *

- 9.º ano
- 12.º ano
- Formação no Ensino Superior - Licenciatura
- Formação no Ensino Superior – Mestrado
- Formação no Ensino Superior – Doutoramento
- Pós-Graduação
- Outra opção...

6. Qual é a sua situação face às medidas de contingência em relação ao COVID-19? *

- Em isolamento social (sem trabalho) em casa, sozinho
- Em isolamento social (sem trabalho) em casa, com outros
- Em teletrabalho em casa, sozinho
- Em teletrabalho em casa, com outros
- Outra opção...

7. Acha que o seu educando gosta de frequentar o Jardim de Infância? *

- Sim
- Mais ou menos
- Não
- Não sei
- Outra opção...

8. Considera que pais/familiares devem ter um papel ativo no momento de transição para o 1.º CEB? *

- Sim
- Não
- Não sei

8.1. Justifique a sua resposta *

Texto de resposta longa

9. Como a família vive/encara esta mudança para o 1.º CEB? *

- Felicidade
- Tristeza
- Aborrecimento
- Ansiedade
- Outra opção...

9.1. Porquê? *

Texto de resposta longa

10. Já conversou com o seu educando sobre a escola do 1.º CEB? *

- Sim
- Não
- Não me lembro

10.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, o que falou com o seu educando?

Texto de resposta longa

11. Já implementou alguma estratégia para facilitar a transição do seu educando para o 1.º CEB? *

- Sim
- Não

11.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, qual ou quais foram as estratégias?

Texto de resposta longa

12. Que estratégias poderiam, na sua opinião, facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB? *

- Visitar a escola do 1.º CEB para onde vão transitar
- Haver momentos de reflexão e partilha entre os educadores e professores do 1.º CEB
- Conversar com as crianças sobre a transição
- Promover o contacto das crianças do Jardim de Infância com as crianças do 1.º CEB
- Utilizar recursos comuns (biblioteca, espaço exterior, entre outros)
- Conhecer o professor do 1.º CEB
- Comunicar com os pais/famílias sobre o processo de transição
- Solicitar a participação dos pais/famílias neste processo de transição
- Outra opção...

13. Como acha que o seu educando vive este processo de transição para o 1.º CEB? *

- Feliz
- Triste
- Aborrecido
- Ansioso
- Outra opção...

13.1. Porquê? *

Texto de resposta longa

14. Considera que faz sentido trabalhar a transição para o 1.º CEB, mesmo neste contexto de Educação à Distância? *

- Sim
- Não

14.1. Porquê? *

Texto de resposta longa

15. Quais as estratégias que, à distância, poderão facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB? *

Texto de resposta longa

16. Alguma coisa o preocupa em relação à transição do seu educando, da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB, pelo facto de estarmos a vivenciar este período de isolamento social? *

Texto de resposta longa

17. Como acha que o seu educando se vai adaptar ao 1.º CEB depois de vivenciar este período de isolamento social? *

| | | | | | | |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muito mal | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito bem |

17.1. Porquê? *

Texto de resposta longa

ANEXO 9 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA



Investigação sobre a Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o COVID-19

O presente ensaio investigativo tem por intenção perceber como promover à distância a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), durante o período de isolamento social.

A colaboração neste ensaio investigativo é voluntária e consiste no preenchimento de um questionário. Em qualquer momento e por qualquer motivo pode desistir de colaborar nesta investigação. Estima-se que o preenchimento do presente questionário tenha a duração máxima de 10 minutos.

O questionário só pode ser preenchido por Educadores de Infância, em que todos os questionários e fichas de dados serão identificados por um código e os dados serão tratados coletivamente, de forma a garantir o anonimato dos participantes.

Ao avançar declara que concorda com as condições atrás descritas.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

1. Género: *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outra opção...

2. Idade: *

- 20-29 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50-59 anos
- 60-69 anos
- Outra opção...

3. Estado Civil: *

- Solteiro(a)
- Casado(a)/União de facto
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outra opção...

4. Qual o seu distrito? *

Texto de resposta curta

5. Formação Académica: *

- Formação no Ensino Superior – Licenciatura
- Formação no Ensino Superior – Pós-Graduação
- Formação no Ensino Superior – Mestrado
- Formação no Ensino Superior – Doutoramento
- Outra opção...

6. Contexto de Trabalho: *

- Rede Pública
- Rede Privada
- Rede Solidária

7. Tempo de Serviço *

Texto de resposta curta

8. Qual é a sua situação face às medidas de contingência em relação ao COVID-19? *

- Em isolamento social (sem trabalho) em casa, sozinho
- Em isolamento social (sem trabalho) em casa, com outros
- Em teletrabalho em casa, sozinho
- Em teletrabalho em casa, com outros
- Outra opção...

9. Como se está a sentir neste período de Educação à Distância? *

- Tranquilo(a)
- Ansioso(a)
- Descansado(a)
- Cansado(a)
- Outra opção...

10. Considera importante haver uma preparação específica das crianças para a escolaridade obrigatória? *

- | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pouco importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito importante |

10.1. Porquê? *

Texto de resposta longa

11. Ao longo do seu percurso profissional já fez formação no âmbito da transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB? *

Sim

Não

12. Em que período(s) costuma trabalhar a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB? *

Nenhum

1.º Período

2.º Período

3.º Período

Todos

12.1. Porquê? *

Texto de resposta longa

13. Se estivesse numa situação normal, no terreno, a que estratégias recorreria para trabalhar a transição da Educação Pré-Escolar para a escola do 1.º CEB? *

Visitar a escola do 1.º CEB para onde as crianças vão transitar

Haver reflexão e partilha entre os educadores e professores do 1.º CEB

Conversar com as crianças sobre a transição

Promover o contacto das crianças do Jardim de Infância com as crianças do 1.º CEB

Utilizar recursos comuns (biblioteca, espaço exterior, entre outros)

Conhecer o professor do 1.º CEB

Comunicar com os pais/famílias sobre o processo de transição

Solicitar a participação dos pais/famílias neste processo de transição

Outra opção...

14. No seu contexto, existe contacto por parte das crianças com a realidade do 1.º CEB? *

Sim

Não

14.1. Se sim, de que forma?

Texto de resposta longa

15. Na sua ótica, no contexto à distância, faz algum sentido trabalhar a transição para o 1.º CEB? *

Sim

Não

Não sei

15.1. Porquê? *

Texto de resposta longa

16. Durante o COVID-19, manteve o contacto com o seu grupo de crianças: *

| | | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Regularmente |

17. Durante o período de isolamento social, manteve contacto com o grupo de crianças recorrendo ao: *

Zoom

Google Classroom

E-mail

WhatsApp

Microsoft Teams

Outros

18. Qual foi a receptividade das famílias face às propostas educativas, durante o COVID-19: *

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pouco recetivos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muito recetivos |

19. A que estratégias poderá recorrer, à distância, para facilitar a transição das crianças que vão transitar para o 1.º CEB? *

- Visitar virtualmente a escola do 1.º CEB
- Solicitar aos pais que falem com as crianças sobre a escola do 1.º CEB
- Solicitar a uma criança do 1.º ano de escolaridade que retrate a sua experiência, através de um vídeo/áudio
- Solicitar a um professor(a) do 1.º CEB que fale sobre o 1.º CEB, através de um vídeo/áudio
- Outra opção...

20. Durante o período de isolamento social, manteve contacto com os professores do 1.º CEB, de forma a articularem as estratégias para facilitar a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB? *

- Sim
- Não

21. No final do ano letivo irá enviar informação sobre todas as crianças para os professores do 1.º CEB? *

- Sim
- Não
- Só de algumas

21.1. Justifique a sua resposta *

Texto de resposta longa

Entrevista às Crianças - Transição para o 1.º CEB

Olá meninas e meninos! Espero que se encontrem bem...

Já assistiram o vídeo que vos enviei? Boa... Então estão prontos para responderem a algumas perguntas. Peçam a um familiar para as ler!

Olá famílias! Venho por este meio solicitar-vos que façam novamente estas perguntas aos vossos educandos e que registem as suas respostas, através de registo vídeo, registo áudio ou até mesmo por escrito...



- Gostas do jardim de infância? Porquê?
- Já falaram contigo sobre a escola do 1.º CEB?
 - Se sim, quem te falou do 1.º CEB? (pais, educadora, outro). O que te disseram sobre o primeiro ano?
- Já conheces a escola do 1.º CEB?
 - Se sim, quem te levou à escola do 1.º CEB? (pais, educadora, outro)
- O que achas que as crianças que frequentam a escola do 1.º CEB fazem lá?
- O primeiro ano vai ser igual ou diferente do jardim de infância? Porquê?
- Como te sentes por deixar o Jardim de Infância? Triste? Feliz? Porquê?
- Como é que te sentes por ires para a escola do 1.º CEB? Porquê?



Estou muito curiosa para ler ou assistir as vossas respostas...

Muito obrigada meninas, meninos e famílias!



**ANEXO 11 – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO DA EXPLICAÇÃO ÀS FAMÍLIAS SOBRE O QUE
PRETENDIA COM O DOCUMENTO DO GUIÃO DA ENTREVISTA**

Título: Uma quarentena feliz... O que eu penso sobre a escola do 1.º CEB

- Olá meninos e meninas!
- Como é que vocês estão?
- Espero que estejam todos bem...
- Olhem, hoje a Patrícia fez este vídeo para vos lançar um grande desafio...
- Como sabem, no próximo ano letivo vão para a escola do 1.º CEB e por isso eu gostava de saber o que vocês pensam sobre a escola. Aceitam o desafio?
- Então peçam a um familiar que vos leia as perguntas que enviei num documento e respondam o que pensam sobre as mesmas, não se esqueçam também de lhe pedir que grave ou escreva as vossas respostas. Pode ser?
- Muito obrigada! Fico à espera das vossas respostas. Estou muito curiosa para as ler e para as escutar.
- Beijinhos grandes, obrigada e adeus!

ANEXO 12 – RESPOSTAS À ENTREVISTA 1, DO MANUEL, ENVIADA POR E-MAIL EM REGISTO ESCRITO

- Gostas do Jardim escola? Porquê?

R: Sim, porque tem recreio para brincar, tem brinquedos, gosto da Carla, gosto da Patrícia e da Rafaela.

- Já falaram contigo sobre a Escola do 1.º CEB?

R: Sim.

- Se sim, quem te falou do 1.º CEB? O que te disseram?

R: A Camila, a professora do apoio, a mãe e a avó. Disseram que ia ser diferente.

- Já Conheces a escola 1.º CEB? Se sim quem te levou à escola do 1.º CEB?

R: Sim, a professora do apoio.

- O que achas que as crianças que frequentam a escola do 1.ºCEB fazem lá?

R: Estudam, mas também brincam.

- O primeiro ano vai ser igual ou diferente do Jardim de Infância? Porquê?

R: Diferente porque os meninos têm de estudar e na Carla não.

- Como te sentes por deixar o jardim de infância? Triste? Feliz? Porquê?

R: Triste. Porque na sala não posso brincar e deixo a educadora.

- Como é que te sentes por ires para a escola do 1.º CEB? Porquê?

R: Triste. Porque deixo os meus amigos.

ANEXO 13 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DA SORAIA À ENTREVISTA 2, ENVIADA PELO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO EM REGISTO DE VÍDEO

Mãe: Olá Sara!

Filha: Olá!

Mãe: Gostas do Jardim de Infância?

Filha: Sim

Mãe: Porquê?

Filha: Porque tenho lá muitos amigos e amigas.

Mãe: Já te falaram sobre a primária?

Filha: Já

Mãe: Quem é que te falou?

Filha: A Rafaela e a Patrícia (mestrandas)

Mãe: O que é que elas disseram?

Filha: Disseram que estudavam, brincavam, liam..

Mãe: E já conheces a escola para onde tu vais?

Filha: Não

Mãe: E o que é que achas que os meninos fazem na primária?

Filha: Leem

Mãe: Achas que eles aprendem a ler?

Filha: Sim

Mãe: E mais?

Filha: Eles fazem tudo, tudo, tudo...

Mãe: E o que é que tu achas que é tudo?

Filha: É estudar, brincar, ler, ler livros...

Mãe: E achas que o primeiro ano vai ser diferente de agora da pré?

Filha: Sim

Mãe: Porquê?

Filha: Porque tem lá um relógio

Mãe: Tem um relógio na primária?

Filha: Sim

Mãe: E tu não tens relógio na tua sala?

Filha: Não

Mãe: Então e como é que tu te sentes por deixares o Jardim de Infância?

Filha: Hmm... feliz

Mãe: Estás feliz?

Filha: Sim

Mãe: Porquê?

Filha: Porque vou mudar de escola

ANEXO 14 – ENTREVISTA 3 REALIZADA À EDUCADORA CARLA, ENVIADA POR ESCRITO

GUIÃO DA ENTREVISTA - EDUCADORA COOPERANTE

Bloco A: Legitimação da Entrevista

A presente entrevista tem por intenção perceber como promover à distância a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), durante o período de isolamento social.

Nesta linha de pensamento, pretendo identificar formas de comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB durante os momentos de transição, perceber quais as estratégias implementadas pelos educadores de infância nos momentos de transição, tudo isto durante a Educação à Distância.

É de destacar que todos os dados recolhidos terão unicamente fins académicos, onde será garantida a privacidade e confidencialidade dos mesmos.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Bloco B: Percurso Profissional

1. Que idade tem?

58

2. Quanto tempo de serviço tem no total?

34, aproximadamente.

3. Quanto tempo de serviço tem na presente instituição, onde é educadora de infância?

11 anos

4. Ao longo do seu percurso frequentou formações contínuas relacionadas com a problemática deste estudo? Se sim, quantas e quando?

Não, nunca.

Bloco C: Relação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

5. Considera importante haver uma preparação específica das crianças para a escolaridade obrigatória?

“Específica”, não sei. Preparação, sim.

- 5.1. Se sim, que estratégias utiliza na preparação das crianças que vão transitar para o 1.º CEB, durante a Educação Presencial?

- Conhecer os princípios e orientações gerais do 1º CEB;
- Promover junto dos professores do 1º CEB uma conceção de educação integrada e em desenvolvimento, a partir dos conhecimentos adquiridos na educação pré-escolar;
- Realizar atividades de articulação ao longo do ano, promovendo partilhas e vivências com as crianças e professores do o 1º CEB;
- Realizar visitas planeadas às salas do 1º CEB, familiarizando a criança num contexto de partilhas e cooperação, rico e estimulante, que desperte a sua curiosidade e o desejo de aprender.

6. Ao longo deste ano letivo, os professores do 1.º CEB solicitaram algum tipo de informação e/ou contacto sobre o Pré-Escolar e sobre as crianças que irão transitar? E nos anos anteriores?

- De um modo geral, posso dizer que sim. O contexto de proximidade que caracteriza a escola, permite uma articulação presente ao longo do ano.
- As questões mais frequentes colocadas pelo professor do 1º CEB, referem-se ao comportamento: esperar pela sua vez para falar; concentração, dificuldades relacionais...

Bloco D: Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

7. Ao longo do ano propôs alguma atividade específica para trabalhar a transição? Se sim, em que período e qual foi a atividade? Se não, estaria à espera do terceiro período? Porquê?

Sim:

1º período – semana da alimentação: partilha de receita com uma das turmas da escola - confeção de sumo de fruta fresca – que teve como objetivo o grupo transmitir como se confeciona este alimento e porque deve ser ingerido substituindo-o pelos sumos de pacote;

2º período - semana da leitura – partilha de poemas de autores portugueses. Após a seleção e aprendizagem dos mesmos, o grupo recitou-os aos colegas do 1º CEB.

- 7.1. Será importante fazer este trabalho, para facilitar a transição? Justifique a sua resposta

- Claro que sim. Considero que este conjunto de experiências com sentido e ligação entre si, dá coerência e consistência no desenrolar do processo educativo.

8. Houve contacto por parte das crianças com a realidade do 1.º CEB? De que modo?

- Sim, por todas as razões que tenho enumeradas anteriormente.

As atividades promovidas pela escola (sejam elas de comemoração de efemérides ou de caráter curricular), envolvem também a comunidade educativa - famílias, associações de pais, município, escolas de comunidades estrangeiras (geminação Leiria/Tokushima) ... - no sentido de promover situações de novas aprendizagens e uma abertura da escola ao exterior. Na planificação destes momentos, educadores e professores articulam saberes, planificam e trabalham em conjunto. Neste processo, todas as propostas proporcionam momentos comuns de descoberta, cooperação e curiosidade, que

considero facilitadores na transição para o primeiro ciclo e contribuem para o sucesso educativo.

9. No seu grupo de crianças, quantas crianças são condicionais?

Três

9.1. Quantas crianças condicionais é que, no final do terceiro período, estariam em condições de transitar, caso estivéssemos em situação de Educação Presencial?

Nenhuma.

9.2. Das crianças condicionais que, à partida, estariam em condições de transitar, quantas é que não vão transitar?

Nenhuma.

9.3. Das que não vão transitar, quais são os argumentos da educadora e dos pais para não transitarem?

Principalmente falta de maturidade.

Bloco E: Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Educação à distância

10. Como está a vivenciar este período de Educação à distância?

Em apreciação de estratégias de ensino e a experimentar novas possibilidades de cumprir a minha tarefa como educadora.

Não me sinto confortável, nem segura, neste novo modelo. Considero demasiado precoce poder fazer uma avaliação de resultados.

Na sua ótica, no contexto à distância, faz algum sentido trabalhar a transição para o 1.º CEB?

Não deixa de ser importante, mas não me parece ser prioritário.

11. Que estratégias poderão ser usadas para trabalhar a transição à distância?

Não me considero pronta para responder a esta questão.

A minha função como educadora é proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, em colaboração com os pais e os professores do 1.º CEB, facilitando a sua transição para a escolaridade obrigatória. Neste contexto que vivemos, detenho-me com dificuldades em articular com professores do primeiro ciclo e em conseguir a disponibilidade das famílias para cumprir esta “missão”. A estratégia que continuo a utilizar é aquela que me permite manter a identidade própria da educação de infância: prosseguir com os objetivos previstos nas OCEPE; promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança com propostas de atividades e reuniões síncronas, valorizando as aprendizagens feitas no jardim de infância e familiarizando a criança com as aprendizagens escolares formais.

|

12. Mantém contacto com os professores do 1.º CEB, de forma a articular as estratégias para facilitar a transição, mesmo à distância?

Neste momento, não. Estamos todos em adaptação, demasiado envolvidos e focados numa nova forma de ensino, há pouca disponibilidade para articular com outro ciclo.

Bloco F: Constrangimentos

13. Quais as dificuldades sentidas no desenvolvimento da sua atividade profissional ao nível da relação e comunicação entre a Educação Pré-Escolar e a Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante a Educação à Distância?

No meu entender, tudo se resume à necessidade de uma adaptação ao novo modelo de ensino que nos foi imposto, nesta situação improvável com que nos deparamos.

14. Alguma coisa a preocupa em relação à transição das crianças, da Educação Pré-Escola para o 1.º CEB, pelo facto de estarmos a vivenciar este período de isolamento social?

Uma continuidade presencial com atividades promovidas pelos educadores, que envolvessem todos os principais atores neste contexto, as crianças.

ENTREVISTA AOS ALUNOS DO 1.º CEB

1 – Como correu o último ano de jardim de infância, visto que estiveste metade do ano em casa, em quarentena?

2 – Tiveste reuniões com a educadora e com os teus amigos?

- Se sim, o que faziam nessas reuniões?

3 – Durante a quarentena falaram contigo sobre a escola do 1.º CEB?

- Se sim, quem? (pais, educadora, outro).
- O que te disseram?

4 – Já conhecias a escola esta escola?

- Se sim, quem é que te a apresentou? (pais, educadora, outro).

5 – Como te sentiste nos primeiros dias nesta escola? E agora?

6 – Achas que a escola do 1.º CEB é muito diferente do jardim de infância?
Em que aspetos?

7 – Gostavas mais de estar no jardim de infância ou gostas mais de estar no 1.º CEB? Porquê?



ANEXO 16 – AUTORIZAÇÕES ENVIADAS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO – ONLINE E PRESENCIAL

Pedido de Autorização para a Participação num Estudo para o Relatório Final do Mestrado

Exmo.(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Patrícia Eusébio, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, estou a realizar um estudo sobre como promover à distância a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o período de isolamento social.

Deste modo, solicito a vossa participação no estudo, bem como autorização para que o seu educando também participe. É de salientar que todos os dados recolhidos terão unicamente fins académicos e será garantida a privacidade e confidencialidade dos mesmos.

Caso aceite participar no estudo, responda a este e-mail com a seguinte afirmação: **“Confirmo a minha participação e a do meu educando, no estudo sobre como promover à distância a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o período de isolamento social”**.

Se necessitar de informações adicionais, contacte-me através do seguinte *E-mail*:

- Patrícia Eusébio – patriciaeusebio97@gmail.com

Agradeço a atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos,

Patrícia Eusébio

**Pedido de Autorização para a Participação num Estudo para o
Relatório Final do Mestrado**

Exmo.(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Patrícia Eusébio, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, estou a realizar um estudo sobre como promover à distância a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o período de isolamento social.

Deste modo, solicito a sua autorização para que o seu educando participe no estudo. É de salientar que todos os dados recolhidos terão unicamente fins académicos e será garantida a privacidade e confidencialidade dos mesmos.

Agradeço a atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos,

Estagiária Patrícia Eusébio

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) educando(a) _____, autorizo / não autorizo (risque o que não interessa) a participação do meu educando no estudo “Como promover à distância a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o período de isolamento social”.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data: ____ / ____ / _____

ANEXO 17 – ANÁLISE DE CONTEÚDO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE DUAS CRIANÇAS DO JI

Entrevista às crianças do JI (Soraia e Vicente)

Tema I – Transição da EPE para o 1.º CEB

| |
|--|
| 1. Categoria – O JI e a escola do 1.º CEB |
| 1.1. Sentimentos face ao JI |
| 1.2. Diálogo sobre a escola do 1.º CEB |
| 1.3. Conhecimento da escola do 1.º CEB e quem a apresentou |
| 1.4. Expectativas sobre o que se faz na escola do 1.º CEB |
| 1.5. Diferenças entra o JI e o 1.º CEB |
| 1.6. Emoções sentidas por deixarem o JI |

Tema I – Transição da EPE para o 1.º CEB

| 2. Categoria – O JI e a escola do 1.º CEB | | | |
|--|---|--|---|
| Subcategoria | Unidades de Registo | Indicadores | Observações |
| 1.1. Sentimentos face ao JI | Vicente: “Sim, porque tem recreio para brincar, tem brinquedos, gosto da Carla, gosto da Patrícia e da Rafaela” Soraia: “Sim. Porque tenho lá muitos amigos e amigas” | - Gosta do JI, pelo facto de poder brincar no recreio, ter brinquedos e gostar da educadora e das mestrandas. - Gosta do JI, pelo facto de ter muitos amigos neste contexto. | - Ambos gosta de frequentar o contexto de JI |
| 1.2. Diálogo sobre a escola do 1.º CEB | Vicente: “Sim. A Camila, a professora de apoio, a mãe e a avó. Disseram que ia ser diferente.” Soraia: “Já. A Rafaela e a Patrícia. Disseram que estudavam, brincavam liam...” | - Houve diálogo com a educadora, a professora de apoio, a mãe e a avó sobre a escola do 1.º CEB. - Existiu diálogo com as mestrandas. Existiu partilha de atividades realizadas no 1.º CEB. | - Existiu diálogo sobre o 1.º CEB com diferentes intervenientes |
| 1.3. Conhecimento da escola do 1.º CEB e quem | Vicente: “Sim, a professora do apoio” | - Tem conhecimento para que escola vai transitar porque a professora de apoio a apresentou. | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| apresentou | Soraia: “Não” | - Não tem conhecimento para que escola vai transitar. | |
| 1.4. Expectativas sobre o que se faz na escola do 1.º CEB | Vicente: “Estudam, mas também brincam” Soraia: “Leem. (...) Eles fazem tudo (...) É estudar, brincar, ler, ler livros...” | - Foca-se na aprendizagem de novos conteúdos, quando diz que no 1.º CEB “estudam”, mas sabe que também existe momentos para brincar. - Foca-se na aprendizagem de novos conteúdos, em aprender a ler e também em brincar. | - As crianças dão ênfase ao estudar e ao brincar. |
| 1.5. Diferenças entra o JI e o 1.º CEB | Vicente: “Diferente, porque os meninos têm de estudar e na Carla não” Soraia: “Sim. Porque tem lá um relógio” | - Considera os dois contextos diferentes, pois no JI não tem que estudar e no 1.º CEB tem. - Considera que o 1.º CEB é diferente porque tem um objeto diferente “um relógio” | - Pode estar a preocupá-la o facto de ter de cumprir novos horários |
| 1.6. Emoções sentidas por deixarem o JI | Vicente: “Triste, porque na sala não posso brincar e deixo a educadora. Porque deixo os meus amigos.” Soraia: “Feliz. Porque vou mudar de escola” | - Revela tristeza, pelo facto de no novo contexto não poder brincar na sala e porque vai deixar de contactar com a educadora e os amigos. - Demonstrou felicidade por ir para uma nova escola. | - Existe contradição nas emoções sentidas pelas crianças |

ANEXO 18 – RAZÕES PELA QUAL É IMPORTANTE HAVER PREPARAÇÃO DAS CRIANÇAS PARA A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

| | |
|----------------|---|
| Nível 1 | - Consideram que não existe uma preparação específica, mas sim um perfil à saída do pré-escolar e que tudo deve acontecer no seu devido tempo. |
| Nível 2 | - Referem que as crianças evoluem com naturalidade, uma vez que estão permanentemente a desenvolver as suas capacidades, o que lhes permite uma transição tranquila e facilidade de adaptação a novos contextos. |
| Nível 3 | - Afirmam que as crianças devem aprender de forma natural, através do brincar, da escuta, da participação ativa no seu processo de aprendizagem e das interações com outros e de acordo com as suas realidades, sendo que os familiares e educadores devem cumprir um papel de orientadores; - Consideram que a preparação deve ir ao encontro das necessidades e características de cada criança, respeitando o ritmo de cada uma, dando oportunidades para a exploração de atividades e potenciando o desenvolvimento de capacidades e competências que serão úteis nas etapas seguintes; - Referem que é importante existir uma pequena introdução aos novos tempos, visto que as rotinas se vão alterar por completo (ex. no pré-escolar, o tempo de brincadeira é uma constante, enquanto no 1.º CEB é mais reduzida). |
| Nível 4 | - Consideram importante esta preparação para suavizar a transição e facilitar a adaptação a uma nova realidade; - Mencionam que é fundamental para que as crianças sejam capazes de estar mais tempo sentadas e concentradas numa tarefa; - Defendem que a motricidade fina deve ficar bem desenvolvida no pré-escolar, para facilitar a escrita no 1.º CEB. |
| Nível 5 | - Consideram fulcral que as crianças sejam preparadas para a mudança de hábitos, regras e rotinas, para se sentirem melhor nos primeiros dias e habituarem ao novo contexto, diminuindo o receio e a ansiedade e aumentando a confiança das mesmas; - Afirmam que as crianças devem ter desenvolvidas as competências apresentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, para facilitar a adaptação ao 1.º CEB. |

ANEXO 19 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS ALUNOS DO 1.º CEB

ENTREVISTA 4 – ALUNA ELSA

Mestranda: Então como tu sabes, o ano passado, quando andavas no jardim de infância tivemos que ir para cada a meio do ano, por causa do Covid não foi?

Aluna: Não me lembro

Mestranda: Não te lembras? Não falaste com a tua educadora pelo computador?

Aluna: Quando andava na pré?

Mestranda: Sim, exatamente

Aluna: Sim, falei

Mestranda: Como correu esse período em que tivemos que ir para casa?

Aluna: Correu bem

Mestranda: O que fazias?

Aluna: Nas reuniões que fazíamos no computador, fazíamos jogos e trabalhos. Ah e também montámos um dominó feito de papel.

Mestranda: E que tipos de jogos faziam?

Aluna: É assim, havia um jogo que tínhamos uma folha com alguns animais e tínhamos que arranjar pequenos objetos. A professora tirava um papel de um saco e dizia um animal e se nós tivéssemos esse animal na folha tínhamos de o tapar com o objeto. E quem tivesse tapado primeiro todos os animais ganhava.

Mestranda: Hmm... muito bem, acho que conheço esse jogo, parece o jogo do bingo. Agora em relação aos trabalhos, que tipo de trabalhos faziam, lembras-te?

Aluna: Num dos trabalhos tínhamos os animais da selva e tínhamos que identificar as coisas que não deviam estar na selva.

Mestranda: Hmm e tu gostaste de estar em casa a fazer estes trabalhos?

Aluna: Sim

Mestranda: Boa!

Aluna: Olha e também fizemos outra coisa no tempo em que eu andava no computador e que foi muito giro, fizemos uma plasticina.

Mestranda: Ah uma massa de moldar?

Aluna: Sim, mas eu estraguei-a porque cheirava um pouco mal, não gostei do cheiro.

Mestranda: Então, e durante esse tempo que estiveste em casa, alguém falou contigo sobre a escola do 1.º CEB?

Aluna: Não

Mestranda: Muito bem, então não conhecias esta escola quando vieste para cá?

Aluna: Conhecia, porque a educadora disse que ia para esta escola.

Mestranda: Quando a professora te falou desta escola, vieram visitá-la?

Aluna: Não

Mestranda: Como é que te sentiste nos primeiros dias quando vieste para esta escola?

Aluna: Já não me lembro

Mestranda: Hmm... faz um esforço para te lembrares... sentiste-te triste, nervosa, preocupada, feliz?

Aluna: Eu acho que me senti feliz e nervosa.

Mestranda: Porque é que te sentiste nervosa?

Aluna: Eu acho que me senti um bocado nervosa porque tinha que conhecer pessoas novas.

Mestranda: Faz todo o sentido. E achas que esta escola é muito diferente do Jardim de Infância?

Aluna: Acho

Mestranda: Porquê?

Aluna: Porque na pré tínhamos um cantinho para ouvir histórias e também tínhamos um quadro, em que marcávamos os dias e as presenças. Quem faltasse fazíamos uma bola vermelha no lugar dele.

Mestranda: Gostavas mais de estar no Jardim de Infância ou gostas mais de estar nesta escola?

Aluna: Gostava das duas coisas

Mestranda: Não há uma que gostes mais?

Aluna: Gosto das duas

Mestranda: E o que mais gostas de fazer nesta escola?

Aluna: Aprender letras novas, estava ansiosa para aprender outra letra.

Mestranda: Então foi fácil a mudança do Jardim de Infância para o 1.º CEB.

Aluna: Sim, primeiro não estava muito habituada, mas depois habituei-me.

Mestranda: Que bom! Obrigada por te teres disponibilizado a responder a estas perguntas.

ENTREVISTA 5 – ALUNO GABRIEL

Mestranda: Olha eu vou fazer-te algumas perguntas sobre o Jardim de Infância e a escola do 1.º CEB. Tu lembraste que o ano passado, quando estavas a meio do ano, tiveram que ir para casa a meio do ano. Lembras-te disso?

Aluno: Sim

Mestranda: E como correu esse período que estiveste em casa por cauda do Covid?

Aluno: Eu estava um pouco doente, estava a doer-me a barriga e eu tive que ir para casa da minha avó e vomitei.

Mestranda: E durante esse período tiveste reuniões com a educadora e com os teus colegas? Quando estiveste em casa em quarentena?

Aluno: Não

Mestranda: Nunca tiveste no computador a falar com a tua educadora e os teus colegas?

Aluno: Não

Mestranda: Muito bem! Então e durante esse tempo alguém te falou sobre a escola do 1.º CEB?

Aluno: Não, ninguém me disse para que escola ia

Mestranda: Nem a mãe, o pai ou a educadora?

Aluno: Não

Mestranda: Então não sabias que vinhas para esta escola?

Aluno: Não

Mestranda: Já conhecias esta escola antes de vires para cá?

Aluno: Não

Mestranda: Como te sentiste nos primeiros dias quando vieste para esta escola?

Aluno: Senti-me bem...

Mestranda: Não estavas nervoso, nem preocupado com nada?

Aluno: Sim, eu estava um pouco preocupado, porque eu ainda estava um pouco envergonhado.

Mestranda: Porquê? Consegues-me dizer?

Aluno: Não sei, eu ainda não conhecia os novos amigos, só conhecia uma menina.

Mestranda: Achas que a escola do 1.º CEB é muito diferente do Jardim de Infância? Ou é igual?

Aluno: Todas as escolas têm que ser diferentes.

Mestranda: Tens toda a razão. Mas em que aspetos é que era diferente, consegues-me dizer algum? O que é que fazias no Jardim de Infância, diferente do que fazes aqui agora?

Aluno: Já não me lembro

Mestranda: Gostavas mais de estar no Jardim de Infância ou no 1.º CEB?

Aluno: No 1.º CEB

Mestranda: Porquê?

Aluno: Porque sim

Mestranda: O que é que tu gostas de fazer aqui no 1.º CEB?

Aluno: Pintar, gosto de passar por cima dos tracejados e gosto de ir brincar lá fora.

Mestranda: E foi fácil mudares de uma escola para a outra?

Aluno: Sim

Mestranda: Obrigada por teres respondido a estas perguntas.

ENTREVISTA 6 – ALUNO TIAGO

Mestranda: Vou fazer-te algumas perguntas sobre o Jardim de Infância e a escola do 1.º CEB e tu só precisas de responder, pode ser?

Aluno: Sim

Mestranda: Então como sabes o ano passado estavas no Jardim de Infância e a meio do ano começou o Covid, não foi? E tivemos que ir todos para...

Aluno: Casa

Mestranda: Exatamente. E como correu esse período em que estiveste em casa de quarentena? O que é que fizeste?

Aluno: Primeiro estive a brincar, mas a minha mãe decidiu separar-se do pai e agora fico meia semana com a mãe e meia com o pai.

Mestranda: Então e enquanto estavas em casa, tiveste reuniões com a educadora e os teus amigos, pelo computador?

Aluno: Sim

Mestranda: E o que faziam nessas reuniões?

Aluno: Fazíamos jogos ou líamos histórias.

Mestranda: Que tipo de jogos faziam, lembras-te?

Aluno: Fizemos aquele jogo que tínhamos muitos animais na folha e a professora dizia um animal e nós tínhamos de pintar aquele animal e quem pintasse todos os animais primeiro ganhava.

Mestranda: Boa, boa! E fizeram mais alguns trabalhos para além desse?

Aluno: Não, mas lemos histórias e foi só isso.

Mestranda: E durante esse tempo que estiveste em casa, alguém te falou sobre a escola do 1.º CEB?

Aluno: Não

Mestranda: Nem a educadora, nem os pais?

Aluno: Não

Mestranda: Já conhecias esta escola, antes de vires para cá?

Aluno: Sim, porque eu vinha cá brincar às vezes quando andava aqui o meu mano.

Mestranda: Então conhecias a escola porque o teu irmão anda nesta escola, certo?

Aluno: Sim.

Mestranda: E como é que te sentiste quando vieste para esta escola?

Aluno: Bem, eu já conhecia alguns amigos

Mestranda: E a professora, tu já conhecias?

Aluno: Não

Mestranda: Achas que a escola do 1.º CEB é muito diferente do Jardim de Infância? Ou é igual?

Aluno: Sim

Mestranda: Gostavas mais de andar no Jardim e Infância ou agora no 1.º CEB?

Aluno: Do jardim de infância

Mestranda: Porquê?

Aluno: Tenho saudades.

Mestranda: Tens mais saudades de quê?

Aluno: Porque lá tinha mais amigos e agora só tenho doze

Mestranda: E foi fácil mudares de uma escola para a outra?

Aluno: Não

Mestranda: Porquê?

Aluno: Porque não queria mudar de escola

Mestranda: Está bem, obrigada por teres respondido a estas perguntas.

ENTREVISTA 7 – ALUNA MARA

Mestranda: O ano passado andavas no Jardim de Infância e a meio do ano tiveram que ir para casa por causa do Covid, lembras-te disso?

Aluna: Sim

Mestranda: E como é que correu esse período que estiveste em casa?

Aluna: Correu tudo bem.

Mestranda: Tinhas reuniões com a educadora e com os teus amigos, no computador?

Aluna: Não

Mestranda: Nunca falaste com eles?

Aluna: Não me lembro

Mestranda: E durante esse período que estiveste em casa, alguém te falou sobre a escola do 1.º CEB?

Aluna: A mãe sim.

Mestranda: E o que ela te disse lembras-te?

Aluna: Disse para que escola é que eu ia.

Mestranda: E tu já conhecias esta escola?

Aluna: Não

Mestranda: E já conhecias alguns colegas?

Aluna: Todos menos uma menina.

Mestranda: E como é que te sentiste nos primeiros dias que vieste para esta escola?

Aluna: Bem

Mestranda: E o que é que tu achas da escola do 1.º CEB?

Aluna: É boa

Mestranda: É muito diferente do Jardim de Infância?

Aluna: Tem outras coisas diferentes.

Mestranda: Como por exemplo? O que fazias diferente?

Aluna: Não me lembro.

Mestranda: Gostavas mais do Jardim de Infância ou agora da escola do 1.º CEB?

Aluna: Do 1.º CEB

Mestranda: Porquê?

Aluna: Porque tem mais jogos

Mestranda: Obrigada por teres respondido a estas perguntas.