



## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

**Cláudia Maria Pando Teixeira**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar*

Orientado por

**Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva**

**Bragança  
2011**

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

**Cláudia Maria Pando Teixeira**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar*

Orientado por

**Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva**

**Bragança  
2011**

**Ao meu sobrinho André, que me faz acreditar que tudo é possível.**

## AGRADECIMENTOS

É com grande satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste trabalho possível, pois apesar de ser um processo solitário, reúne o contributo de várias pessoas. Deste modo quero agradecer:

Em primeiro lugar e de uma forma muito especial à Professora Doutora Evangelina Silva, pois no momento em que pensei que já não era possível a concretização deste trabalho deu-me a motivação e apoio necessário para avançar. Agradeço de igual forma por todo o seu saber científico, disponibilidade, compreensão e as valiosas contribuições para este trabalho.

À minha mãe por ser a minha maior força motivadora, por todo o seu amor, alegria, atenção sem reservas e por ser a melhor mãe do mundo.

Ao meu pai, que no seu silêncio me conseguiu transmitir toda a força e coragem.

Às minhas irmãs, Marlene e Sónia, que estão sempre presentes em tudo o que faço na minha vida.

Ao Rui pelo apoio, pela sua inestimável paciência, tempo interminável... e contenção das minhas angústias.

À minha amiga Luísa por todo o carinho e pela sua inteira disponibilidade para fazer a revisão dos textos que constam deste trabalho, pela sua bondade e por tudo o que representa para mim.

À minha amiga Susana que me fez acreditar que ainda há amigos verdadeiros.

Ao Professor Nelson Figueiredo pelas suas palavras ditas no momento certo, pela sua amizade, apoio e boa disposição.

À Professora Carla Afonso pela sua disponibilidade para traduzir para Inglês o resumo deste trabalho.

A todos os demais o meu muito obrigado.

## RESUMO

O relatório que é apresentado foi desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada, em contexto de Jardim de Infância, e tem como finalidade obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

O presente trabalho procurou reflectir sobre as representações que facilitam ou dificultam a transição das crianças do Jardim de Infância para o primeiro ano do Ensino Básico. Considerando que este momento implica um sentimento de perda de um contexto conhecido e a escola é percebida como algo desconhecido e como um espaço associado à entrada formal na escolaridade, procurámos dar voz às crianças reflectindo, conjuntamente, a antecipação da situação esclarecendo os problemas, medos, anseios e representações sobre a nova realidade escolar.

Para tal, as experiências de aprendizagem foram pensadas e desenvolvidas na tentativa de facultar a adaptação das crianças da sala dos 5 anos do Jardim de Infância ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como metodologia, recorremos aos princípios apresentados pela investigação-acção optando por uma observação participante apresentando os resultados de modo descritivo.

Este trabalho pode constituir-se como uma possibilidade de reflexão mas carece de novos contributos face à complexidade da problemática em questão.

**Palavras – chave:** Educação Pré-Escolar, Continuidade, Transição, Adaptação, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## ABSTRACT

The report that is presented was developed within the supervised teaching practice in the context of Kindergarten, and with the purpose of obtain a master`s degree in Childhood Education.

The present study attempted to reflect on the representations that facilitate or difficult the transition of children from Kindergarten to first grade of Elementary Education. Considering that this moment involves a sense of loss of a familiar context and the school was perceived as something unknown and as a place associated with the formal entry to scholarship, we tried to give voice to children reflecting the anticipation of the situation by clarifying the problems, fears, anxieties and representations of the new school reality.

For this end, the learning experiences have been thought and developed in an attempt to provide the adaptation of the children of the 5year old room from Kindergarten to the Elementary Education.

As methodology, we resort to the principles presented by the research- action by choosing participant observation presenting the results descriptively.

This work may constitute itself as an opportunity for reflection, but lacks news contributions due to the complexity of the concerned problematic.

**Keywords:** Pre-School Education; Continuity; Transition; Adaptation; Elementary Education.

**ÍNDICE GERAL**

INTRODUÇÃO .....	1
1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	5
1.1 – Caracterização do grupo .....	5
1.1.1 – Contexto anterior ao Jardim de Infância.....	5
1.1.2 – Alimentação .....	6
1.1.3 – Tempo de permanência na instituição.....	6
1.1.4 – Caracterização sociológica das famílias.....	7
1.1.5 – Tipo de agregado familiar.....	7
1.1.6 – Número de irmãos.....	8
1.1.7 – Idade das mães.....	9
1.1.8 – Idade dos pais.....	9
1.1.9 – Habilitações literárias dos pais.....	10
1.1.10 – Habilitações literárias das mães.....	11
1.1.11 – Profissão dos pais.....	12
1.1.12 – Profissão das mães.....	13
1.2 – Caracterização do ambiente educativo.....	13
1.2.1 – Caracterização do espaço interior.....	15
1.3 – Organização do tempo.....	19
1.4 – Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa.....	21
2 – QUADRO TEÓRICO – Questões de transição e des(continuidade) entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	25
2.1 – Contributos de alguns pedagogos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	25

2.1.1 – Jean Piaget.....	25
2.1.2 – Lev Vygotsky.....	27
2.1.3 – Urie Bronfenbrenner.....	28
2.1.4 – Jerome Bruner.....	29
3 – Continuidade Educativa-o que é?.....	30
4 – A transição entre níveis de ensino.....	31
4.1 – A problemática da transição.....	33
5 – Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico - Conhecimento de duas realidades....	36
5.1 – Educação Pré-Escolar.....	36
5.2 – Ensino básico.....	38
6 – METODOLOGIA.....	44
6.1 – Problema: fundamentação, objectivos e questões da investigação.....	44
6.2 – A investigação-acção como opção.....	45
6.2.1 – Características da investigação-acção.....	47
6.2.2 – Fases da investigação-acção.....	47
6.3 – Trajecto da investigação.....	48
6.4 – Instrumentos de recolhas de dados .....	49
6.4.1 – Observação.....	50
6.4.2 – Notas de campo.....	50
6.4.3 – Entrevistas.....	51
6.4.4 – Registos visuais – Fotografias.....	51
6.4.5 – Diário.....	52
6.4.6 – Trabalhos e registos das crianças.....	52
7 – DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA.....	55

7.1 – Apresentação e análise de dados.....	55
EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM N.º 1.....	56
EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM N.º 2.....	60
EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM N.º 3.....	64
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	78

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura n.º 1</b> – Planta da Sala Amarela – 5 anos .....	18
<b>Figura n.º 2</b> – A nova disposição da sala.....	60
<b>Figura n.º 3</b> – Crianças a entrarem para a sala.....	62
<b>Figura n.º 4</b> – Crianças sentadas na sua mesa.....	62
<b>Figura n.º 5</b> – Crianças a colocar em prática as regras estabelecidas.....	63
<b>Figura n.º 6</b> – Parte da história ilustrada por uma criança.....	65
<b>Figura n.º 7</b> – Exercícios realizados na «aula» de Educação Física.....	65
<b>Figura n.º 8</b> – Professora de Matemática.....	66

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico n.º 1</b> - Caracterização do grupo de crianças da sala dos 5 anos quanto ao género...5	5
<b>Gráfico n.º 2</b> - Contexto anterior ao Jardim de Infância.....	6
<b>Gráfico n.º 3</b> - Tipo de agregado familiar .....	8
<b>Gráfico n.º 4</b> - Número de irmãos .....	8
<b>Gráfico n.º 5</b> – Idade das mães.....	9
<b>Gráfico n.º 6</b> – Idade dos pais.....	9
<b>Gráfico n.º 7</b> – Habilitações literárias dos pais.....	10
<b>Gráfico n.º 8</b> – Habilitações literárias das mães.....	11
<b>Gráfico n.º 9</b> – Actividade profissional das mães .....	12
<b>Gráfico n.º 10</b> - Actividade profissional das mães.....	13

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro n.º 1</b> – Organização do espaço interior.....	15
<b>Quadro n.º 2</b> – Rotina da Sala Amarela – 5 anos.....	21
<b>Quadro n.º 3</b> - Síntese da Intervenção Educativa.....	38
<b>Quadro n.º 4</b> - Comparação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e o Programa do 1.º CEB.....	41

<b>Quadro n.º 5</b> – Registo de observação n.º 1.....	61
<b>Quadro n.º 6</b> – Registo de observação n.º 2.....	61
<b>Quadro n.º 7</b> – Registo de observação n.º 3.....	63
<b>Quadro n.º 8</b> – Registo de observação n.º 4.....	67

## INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta uma proposta de problematização, reflexão e análise da prática educativa, realizada com um grupo de crianças de 5 anos de idade, em contexto de Jardim de Infância da rede privada. O mesmo incidiu sobre a problemática da transição entre etapas educativas, nomeadamente do Jardim de Infância para o primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando que essa etapa implica a separação de algo «conhecido» (de um espaço, de uma rotina, de um educador). Paralelamente, emergem as preocupações das crianças face à adaptação de uma nova realidade (a escola) que se apresenta como sendo algo «desconhecido». Trata-se de um momento de grandes angústias, de medos, de desconforto mas também de grandes expectativas pois a transição assinala, socialmente, o início da aprendizagem formal.

Esta transição por vezes leva à existência de grandes dificuldades que no entendimento de Silva (1997) “decorrem, no entanto, do desconhecimento mútuo, que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo, bem como dos factores que facilitam a continuidade entre eles” (p. 89).

Este sentimento é comum nas crianças do Pré-Escolar à medida que se aproxima a sua entrada na escola e, geralmente, surge porque não possuem conhecimento quer da realidade, quer do novo contexto quer do(a) Professor(a). Esta imagem da transição que parece, aparentemente, constrangedora para as crianças poderá ser facilitadora se aproveitada como um estímulo à aprendizagem sem descontinuidades abruptas se existir envolvimento dos profissionais de educação, se estes instigarem a consistência e a continuidade das opções pedagógicas, valorizando de igual modo as diferentes etapas do processo de ensinar e aprender ao longo da vida.

Neste sentido, Portugal (2002) apresenta os atributos “Heart-Start” que vão facilitar as aprendizagens e que no seu entendimento são: confiança, curiosidade, auto-controlo, estabelecimento de relações, capacidade de comunicar e a cooperação (p. 11).

Afirma ainda a mesma autora que se a criança possuir estes atributos a sua adaptação à escola primária será facilitada, visto que ao transitarem para outro nível de ensino as crianças vão alterar os seus comportamentos na sua relação com o professor, com as outras crianças e, de igual modo, com o jogo e também com o trabalho.

Na sequência desta preocupação com a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a nossa questão norteadora foi:

“Que estratégias pode o Jardim de Infância desenvolver no sentido de ajudar as crianças a perceber a realidade da segunda etapa de formação, desenvolvida e articulada numa perspectiva de continuidade educativa?”

Tendo em conta esta questão surgem como objectivos os seguintes:

- Reflectir com as crianças que frequentam o último ano do Pré-Escolar a sua transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Utilizar estratégias adequadas de modo a facilitar a adaptação das crianças à etapa educativa seguinte.
- Verificar se as estratégias utilizadas foram apropriadas e se causaram efeitos na percepção da realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Compreender se as aprendizagens adquiridas envolveram estratégias que facilitaram a articulação, valorizando as aquisições realizadas pelas crianças.

Neste sentido o nosso trabalho apresenta-se dividido em quatro partes.

Na primeira parte aparece a caracterização do contexto, na qual apresentamos a sala onde foram realizadas as experiências de aprendizagem e onde é caracterizado o grupo de crianças em questão.

Numa segunda parte surge o quadro teórico, no qual está explicitada a revisão bibliográfica realizada, apresentando os contributos de diversos autores que permitiram sustentar a nossa prática, tendo presente a nossa questão inicial.

Na terceira parte apresenta-se a metodologia, aclarando o trajecto de investigação, tal como os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Numa quarta parte descrevemos a acção educativa, ilustrando-a com algumas fotografias, observações e relatos acerca das mesmas.

Por último surgem as considerações finais, nas quais apresentamos as conclusões do trabalho realizado, quer ao nível teórico, quer ao nível prático.

Convém ainda dizer que o projecto de trabalho apresentado neste relatório teve subjacente a ideia de reflectir sobre uma realidade que emergiu nas conversas entre as crianças e às quais atribuímos importância procurando materializar esta oportunidade da transição, entre o Jardim de Infância e o 1º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como etapa natural no seu processo de crescimento, encarada sem receios, medos e angústias.

Neste sentido, valorizamos o papel do Professor, pois como sublinha Bonifácio Silva (2011) um profissional de educação deve ser um ser humano com preocupações e responsabilidades atento às realidades que o circundam. Refere, ainda, que um professor «atento» pode contribuir para transformar o percurso de vida dos seus alunos “deixando a marca desse encontro interpessoal mediado pelos muros da «escola alicerce»” (p. 157).

Na sequência do que foi dito, foram realizadas experiências de aprendizagem de forma a incutir nas crianças um sentimento de aceitação e de conhecimento da realidade emergindo um projecto de trabalho a que decidimos apelar de «A Escola Nova» como teremos oportunidade de apresentar de seguida.



## 1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

### 1.1 - Caracterização do grupo

Consideramos, que há diversos factores que tal como defende Silva (1997), “influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (p. 35).

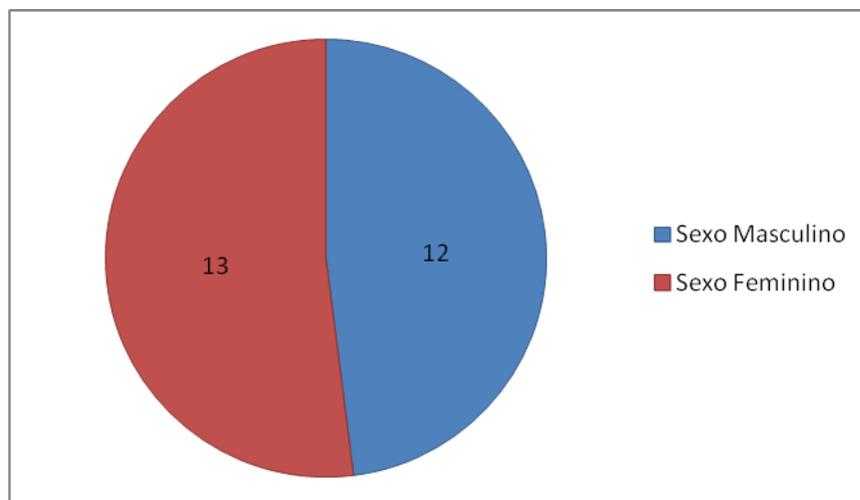


Gráfico n.º 1 - Caracterização do grupo de crianças da sala dos 5 anos quanto ao género

O grupo de crianças é um grupo vertical de 5 anos que se caracteriza pela sua homogeneidade etária. É constituído por 25 crianças, em que 13 são do género feminino e 12 do género masculino tal como podemos ver no gráfico apresentado.

#### 1.1.1 - Contexto anterior ao Jardim de Infância

No que diz respeito ao contexto anterior ao Jardim de Infância a maioria das crianças frequentaram a creche desta instituição. Importou-nos também, como refere Silva (1997) procurar não “compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas” (p. 22).

Tal como podemos observar no gráfico n.º 2, somente duas crianças estiveram inseridas em contexto de amas não legalizadas.

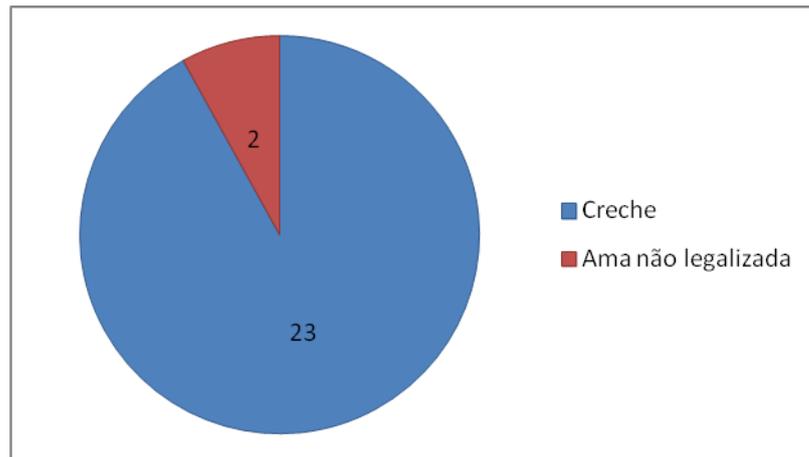


Gráfico n.º 2 - Contexto anterior ao Jardim de Infância

### 1.1.2 - Alimentação

Quanto à alimentação das crianças, a maioria almoçam no Jardim de Infância, excepto uma, que faz a refeição em casa e frequenta no período da tarde.

O lanche é trazido pelas crianças de casa e é diversificado e variado. Em geral os pais optam pelo lanche mais rápido de preparar e que mais agrada às crianças tal como pão com chocolate, o que por vezes não é o mais saudável. No entanto, tem-se vindo a notar um maior cuidado nesse aspecto, dado que uma peça de fruta ou o pão passaram a fazer parte do lanche das crianças.

### 1.1.3 - Tempo de permanência na instituição

Relativamente ao tempo de permanência das crianças na instituição a maior parte delas usufrui da componente não lectiva.

A instituição possui uma componente não lectiva que tem funcionamento entre as 7h45m e as 9h30m e entre as 16h e as 19h. No que concerne à componente não lectiva, da parte da manhã, somente 6 crianças não usufruem dela. Em relação à componente não lectiva da tarde a maior parte das crianças permanecem na instituição nesse horário excepto 7 crianças, que regressam a casa mais cedo.

### **1.1.4 - Caracterização sociológica das famílias**

Neste contexto, convém destacar a caracterização sociocultural e profissional dos pais, pois “os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva, 1997, p. 43).

Nesse sentido, como os principais responsáveis pela educação dos seus filhos, devem assumir parcerias com a escola que facilitem o acto educativo sendo, por isso, importante reconhecer as características individuais de cada família que o grupo de crianças integra.

Daí que parece essencial apresentar dados de forma a conhecer a estrutura familiar do grupo de crianças, pois é a partir desta percepção que é possível compreender as suas vivências, os processos socioculturais e futuramente possibilitar novas oportunidades no sentido de colmatar desigualdades e limitações sociais, contribuindo para a construção da ordem social e o respeito pela pluralidade de culturas.

Julgamos que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva, 1997, p. 43).

### **1.1.5 - Tipo de Agregado Familiar**

A partir das fichas individuais de cada criança foi possível realizar a caracterização dos pais e encarregados de educação<sup>1</sup>, focalizando essa análise basicamente em cinco variáveis: tipo de agregado familiar, número de irmãos, a idade, as habilitações literárias e a actividade profissional.

---

<sup>1</sup> O grupo era constituído por 25 crianças, com 5 anos de idade, mas o número total de pais era de 24 devido ao facto de termos duas crianças gémeas na sala.

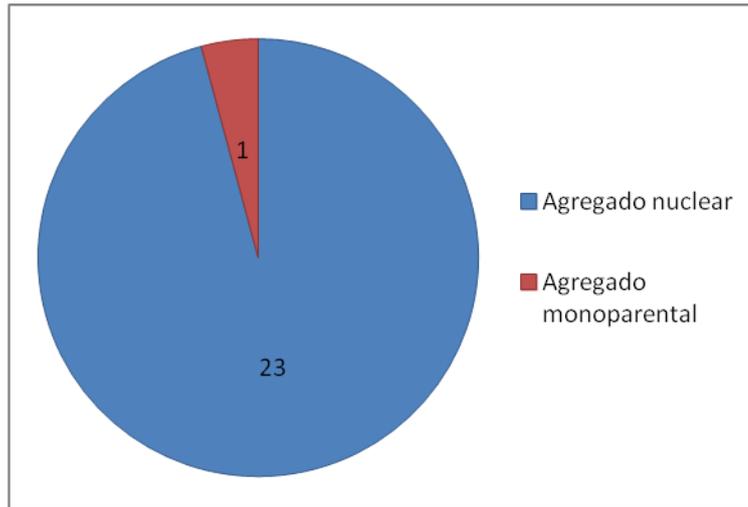


Gráfico n.º 3 - Tipo de agregado familiar

No que diz respeito ao tipo de agregado familiar, tal como podemos ver no gráfico n.º 3, verificámos que 23 agregados caracterizam-se como sendo nucleares, em que as crianças vivem com os pais e irmãos e somente uma criança tem residência em casa da mãe, apesar de ser uma custódia partilhada entre pai e mãe.

### 1.1.6 - Números de irmãos

Quanto ao número de irmãos, podemos observar uma ligeira diferença, pois tal como podemos ver no gráfico n.º 4, 16 crianças possuem um único irmão, 2 crianças têm dois irmãos, sendo filhos únicos 7 crianças do grupo.

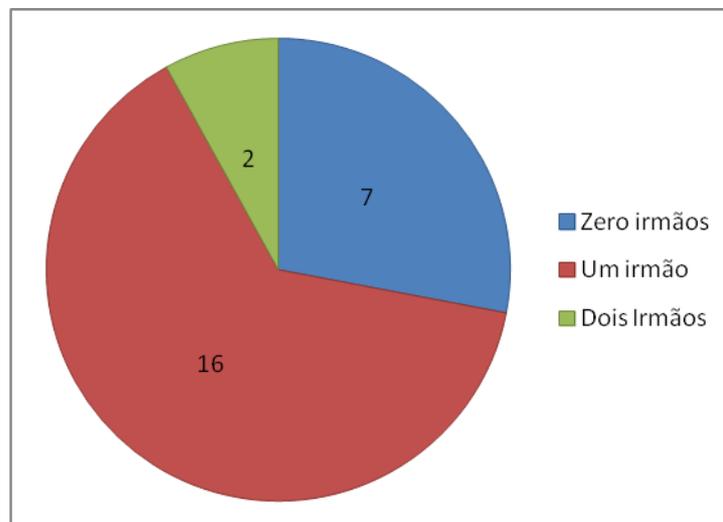
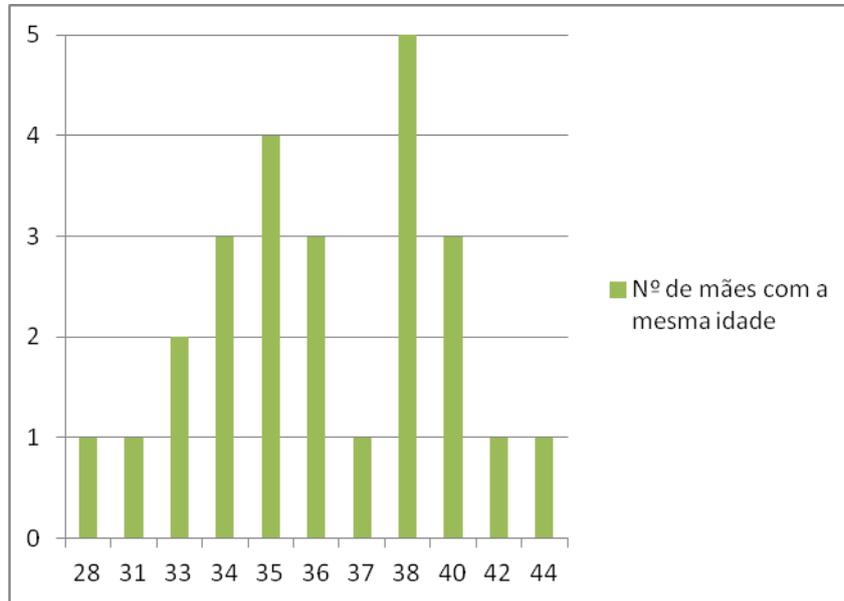


Gráfico n.º 4- Número de irmãos

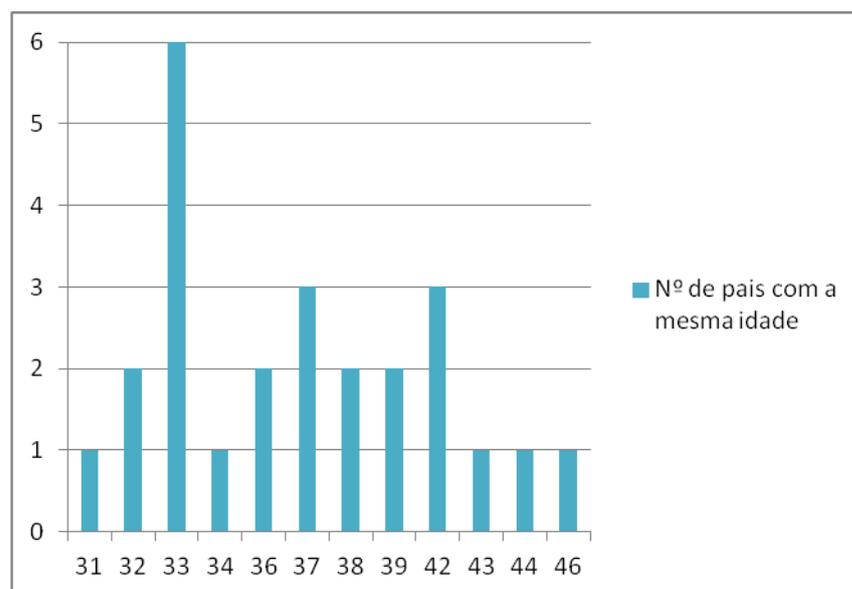
**1.1.7 - Idade das mães**



**Gráfico n.º 5 – Idade das mães**

A partir da análise do gráfico n.º 5 podemos constatar que a idade das mães se situa entre os 28 e os 44 anos, verificando-se que a maior parte das mães tem 38 anos.

**1.1.8 - Idades dos pais**

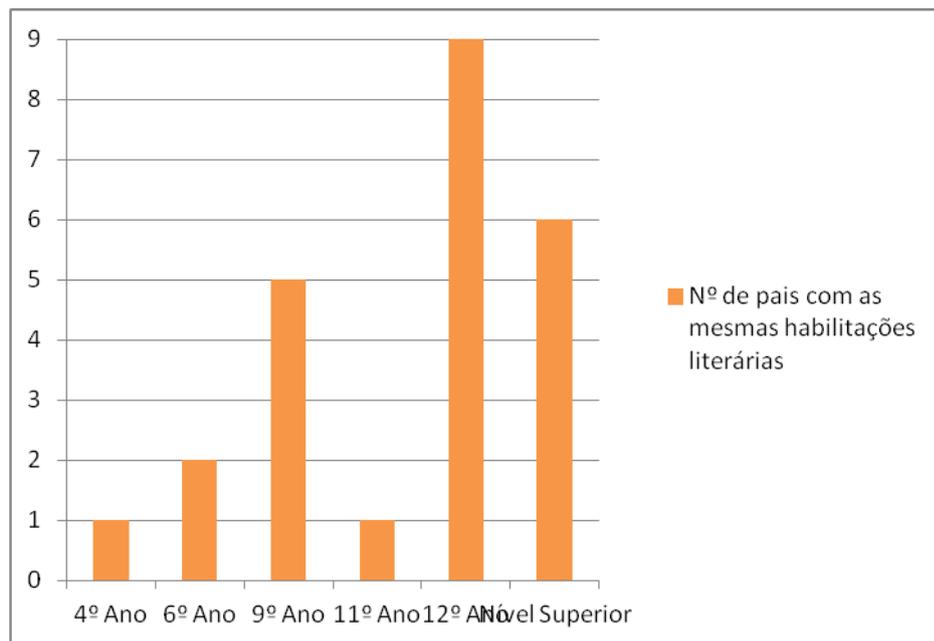


**Gráfico n.º 6 – Idade dos pais**

Relativamente à análise do gráfico n.º 6 averigua-se que os pais têm idades compreendidas entre os 31 e os 46 anos, verificando-se que a maior parte dos pais tem 33 anos.

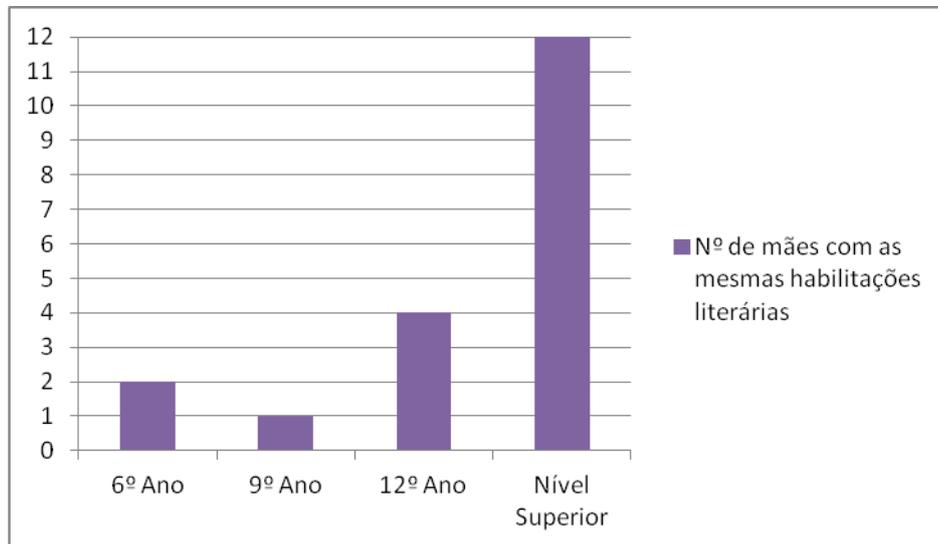
Torna-se evidente pela leitura do gráfico que todos os pais têm mais de 30 anos.

### 1.1.9 - Habilitações literárias dos pais



**Gráfico n.º 7 – Habilitações literárias dos pais**

Relativamente às habilitações literárias dos pais, verificámos que o grau de escolaridade que predomina em maioria é o 12.º ano, seguindo-se o ensino superior com seis pais, cinco com o 9.º ano, dois pais com o 6.º ano e por último, um com o 4.º ano e outro com o 11.º ano.

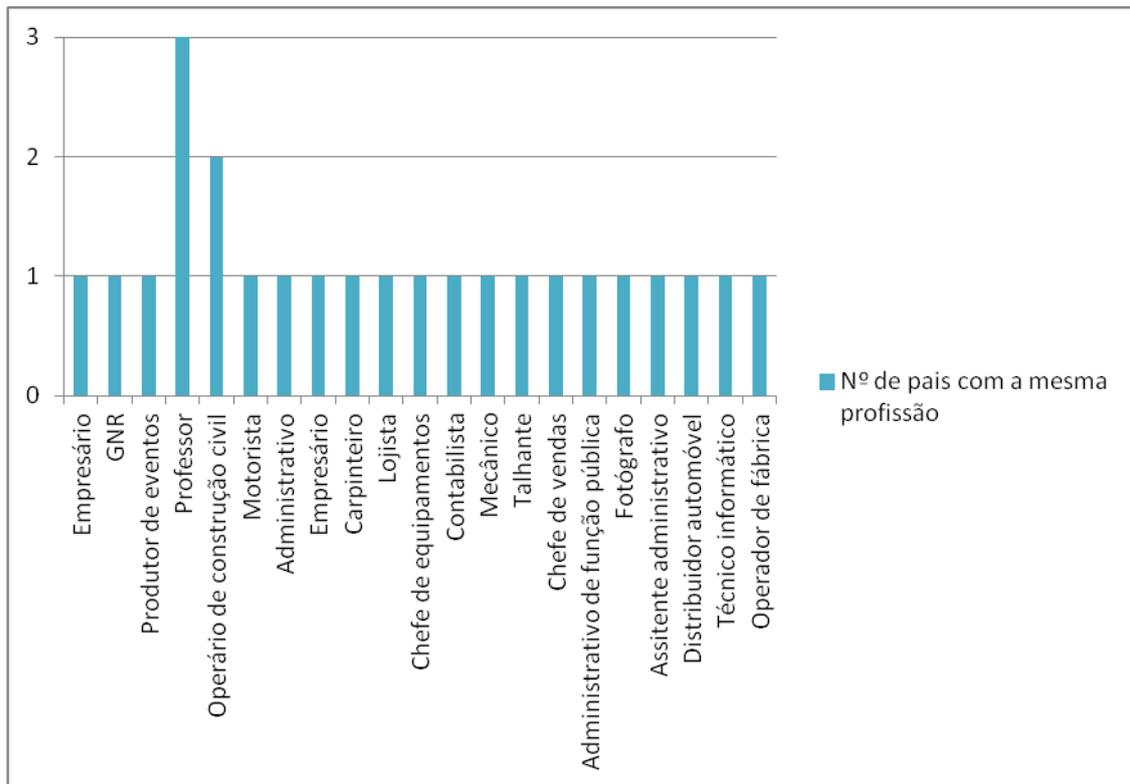
**1.1.10 - Habilitações literárias das mães****Gráfico n.º 8 – Habilitações literárias das mães**

Analisando o gráfico n.º 8 referente às habilitações literárias das mães, reparamos que em destaque se encontra o ensino superior com uma grande margem de diferença relativamente aos outros níveis de ensino. Sendo que 12 mães possuem formação superior, bacharelato, licenciatura ou mestrado. É, contudo, notório que em seguida se encontra o ensino secundário, 4 mães possuem este nível de ensino.

Este gráfico indica-nos que actualmente e cada vez mais, as pessoas apresentam um elevado grau de formação, notando-se uma evolução crescente no nível de formação das mães. Temos assim, uma percepção de que hoje em dia existe um maior interesse e investimento por parte das pessoas em apostarem na sua formação pessoal e profissional.

Desta forma, podemos concluir que as “mães” têm um nível superior de habilitações literárias em relação aos “pais”.

**1.1.11 - Profissão dos pais**

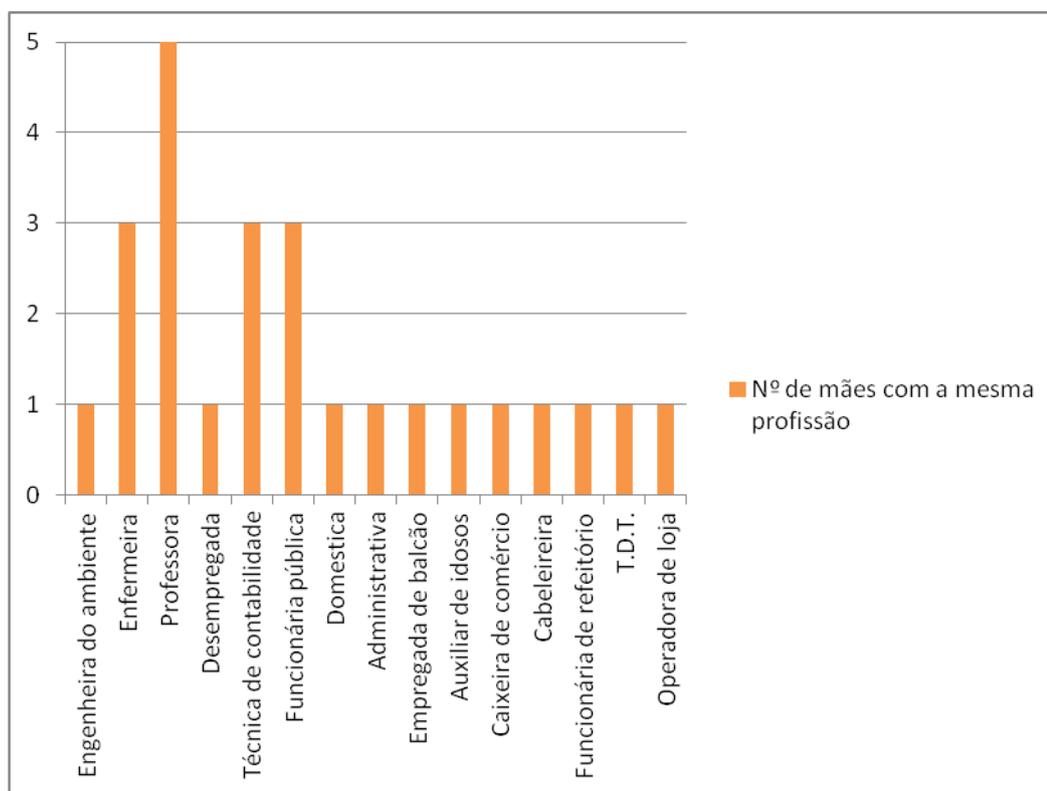


**Gráfico n.º 9 – Actividade profissional dos pais**

Em relação à actividade profissional dos pais verifica-se que há um número considerável que integra o ramo da Função Pública (sector terciário).

Assim sendo, contemplam-se profissões variadas que integram diferentes ramos profissionais.

**1.1.12 - Profissão das mães**



**Gráfico n.º 10 – Actividade profissional das mães**

Tal como acontece na análise anterior, as actividades profissionais que empregam as mães das crianças de 5 anos são distintas.

Neste caso, verifica-se que há um número considerável que integra o ramo da Função Pública (sector terciário).

Podemos constatar ainda que existe uma mãe doméstica e outra desempregada e que o mesmo não se verifica em relação aos pais.

Assim sendo, podemos concluir que as profissões encontradas se incluem no sector terciário, quer no caso dos pais, quer no caso das mães.

**1.2 - Caracterização do ambiente educativo**

O Jardim de Infância onde se realizou o nosso trabalho situa-se numa cidade do Nordeste Transmontano, co-existindo Jardins de Infância da rede pública e privada.

Relativamente à rede privada existiam oito Jardins de Infância, vulgarmente conhecidos como: o da Coxa, o da Obra Kolping, o do Sagrado Coração de Jesus, o

Cinderela, o Santa Clara, a Cáritas Diocesana de Bragança, o Santos Mártires e o São João de Deus. No que diz respeito à caracterização da comunidade social envolvente, nas imediações desta instituição podemos encontrar:

- ✓ Serviços de Acção Social I.P.B. (Cantina e Residência Verde);
- ✓ GASPE (Bombas de gasolina e café);
- ✓ Hospital;
- ✓ Prédios de Habitação;
- ✓ Papelaria;
- ✓ Dois Jardins de Infância (Santos Mártires e Coxa);
- ✓ Associação de Futebol de Bragança;
- ✓ Rádio Difusão Portuguesa;
- ✓ Parque do Eixo Atlântico;
- ✓ Complexo Desportivo de Bragança

O Jardim de Infância em questão é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), foi fundada em 2000 e possui sede na Cidade de Bragança, nomeadamente na Junta de Freguesia da Sé. Esta instituição localiza-se no Bairro da Coxa, mais propriamente entre o Bairro Fundo Fomento de Habitação da Coxa e a Rua Cáritas Diocesana.

### 1.2. 1 - Caracterização do Espaço Interior

A Instituição é constituída por três pisos e encontra-se dividida e organizada da forma como se apresenta no quadro seguinte:

Piso	Valência	Constituintes	
Rés-do - chão	Centro de dia e convívio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Salão de cabeleireiro;</li> <li>• 1 Gabinete de psicologia;</li> <li>• 1 Posto médico;</li> <li>• 1 Bar;</li> <li>• 1 Lavandaria;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 Instalações sanitárias;</li> <li>• 1 Recepção;</li> <li>• 1 Garagem;</li> <li>• 1 Sala de actividades;</li> <li>• 1 Sala de convívio.</li> </ul>
1º Andar	Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Secretaria;</li> <li>• 1 Cozinha;</li> <li>• 1 Refeitório;</li> <li>• 1 Vestiário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Salas de actividades (3, 4, 5 anos);</li> <li>• 3 Instalações sanitárias.</li> </ul>
2º Andar	Creche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 Salas de actividades: 2 salas de 2 anos, 2 salas de 1 ano e 2 berçários);</li> <li>• 1 Salão polivalente;</li> <li>• 1 Arrecadação;</li> <li>• 1 Arquivo;</li> <li>• 1 Despensa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Gabinete da direcção;</li> <li>• 3 Instalações sanitárias;</li> <li>• 1 Sala de leites;</li> <li>• 1 Centro de emergência social (1 cozinha, 3 quartos e 1 instalação sanitária).</li> </ul>

**Quadro n.º 1-** Organização do espaço interior

Segundo a legislação da Educação Pré-Escolar as salas de actividades destinam-se ao desenvolvimento de actividades educativas a realizar pelas crianças individualmente ou em grupo para que estas desenvolvam as suas competências psíquicas, sócio-afectivas e motoras de uma forma dinâmica.

Encontram-se organizadas e divididas por áreas de actividade o que faculta às crianças interações em pequeno grupo, em grande grupo, ou mesmo agir individualmente. Deverão, portanto, possuir material que suporte estas intencionalidades, e deverá estar organizado seguindo o mesmo fundamento.

As instalações sanitárias são os espaços que dão resposta às necessidades biológicas, quer das crianças, quer dos adultos, como também são os espaços destinados à higiene pessoal de ambos. Estas encontram-se perto das salas de actividades, permitindo

assim uma maior acessibilidade sempre que necessária a sua utilização. Apresentam as condições básicas do equipamento adequado ao tamanho e alcance das crianças.

O vestiário das crianças aparece como sendo um espaço autónomo das salas de actividade mas de localização próxima destas e está determinado como sendo o espaço para o arrumo de vestuário e objectos pessoais das crianças. Acrescente-se que para facilitar essa orgânica existem réguas de cabides que estão identificados com o nome e o símbolo de cada criança.

No Jardim de Infância existe uma sala para os cabides das crianças, enquanto que na Creche se encontram no corredor. No entanto nos berçários os pertences de cada criança são arrumados nos armários respectivos.

A secretaria é um espaço que está designado para actividades de atendimento, inscrições e apoio logístico aos órgãos de direcção, administração e gestão. É um espaço que permite o atendimento ao público e que se encontra de fácil acesso, sendo a sua localização no hall de entrada.

A cozinha é o espaço que está destinado para a confecção de refeições para as três valências da Instituição, sendo estas, Creche, Pré-Escolar e Centro de Dia.

O refeitório é o espaço onde as crianças do Pré-Escolar almoçam e realizam o lanche. Este espaço contém mesas e cadeiras para 66 crianças.

O salão polivalente possibilita a prática de actividades educativas e lúdicas para além de responder à realização de demonstrações de carácter cultural e recreativo, abertas a toda a comunidade. O salão polivalente funciona como recreio coberto, no qual se realizam as actividades de educação física, sempre que as condições climatéricas impossibilitam a utilização do espaço exterior. É também um espaço que apoia a componente de apoio à família e a realização de festividades.

O gabinete da direcção é o espaço destinado à direcção, administração e gestão da Instituição, proporcionando o trabalho individual e o de grupo, como por exemplo, reuniões de carácter pedagógico e atendimentos a agentes educativos externos.

As arrecadações são um espaço determinado para a arrumação de equipamentos, material de consumo e apoio às actividades pedagógicas, como também para material de limpeza e higiene, entre outros.

O Centro de Dia é uma resposta social desenvolvida com o objectivo de prestar um conjunto de serviços que contribuem para a manutenção do idoso no seu meio sócio-familiar, proporcionando-lhe um ambiente são, de convívio e de participação, gerador de

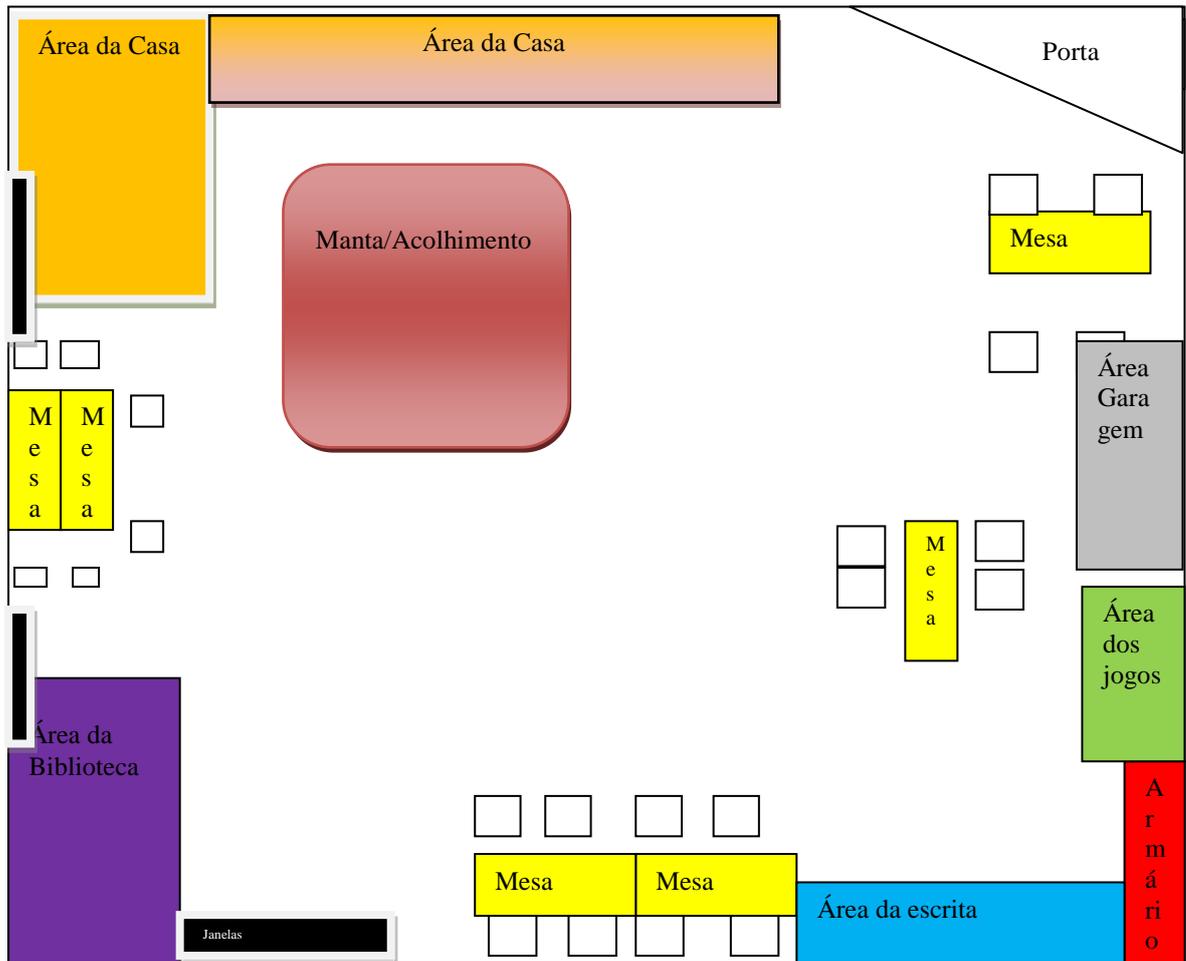
bem-estar pessoal e social. Este espaço oferece aos seus utentes alimentação, prestação de alguns cuidados básicos como, por exemplo, a higiene, conforto e actividades de convívio.

O Centro de Convívio tem como objectivo oferecer aos seus utentes o desenvolvimento de laços mútuos de solidariedade, bem como proporcionar-lhes a satisfação das necessidades de lazer e quebra de rotinas ao respectivo equilíbrio e bem-estar físico, psicológico e social, mediante a realização de acções e iniciativas de convívio, animação social, e de ocupação de tempos livres. Este espaço admite pessoas maiores de 60 anos ou reformados que careçam deste tipo específico de resposta social e não padeçam de doenças incompatíveis com o seu regular funcionamento.

O trabalho pedagógico em questão foi realizado na sala amarela, a sala de cinco anos. Trata-se de um espaço com forma rectangular, ampla, arejada e com uma área de aproximadamente 54 metros quadrados, facto que possibilita bastante a sua alteração e dinâmica. É uma sala com três janelas e devido à sua luminosidade natural propícia à Educação de Infância, pois tal como refere Zabalza (1998), que corroboro:

*“A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das actividades que se realizam nos mesmos” (p. 50).*

Figura n.º 1 – Planta da sala



Como podemos observar na planta, a sala encontra-se organizada por áreas tendo de apoio seis mesas com as respectivas cadeiras. As áreas estão identificadas com o nome e com a quantidade de crianças que as podem frequentar ao mesmo tempo. Estes espaços oferecem diferentes opções, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho.

Assim, encontra-se dividida em 5 áreas, tal como podemos observar na planta da sala, nomeadamente a área da casinha das bonecas onde se encontra inserida a cozinha e o quarto, a área do acolhimento, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da garagem e a área da escrita.

Todas estas áreas possuem materiais diversificados, de forma a apoiarem uma grande variedade de experiências lúdicas que nelas se desenvolvem. Estes materiais são seguros, atractivos e adequados à idade das crianças, estando organizados de forma compreensível, pois a criança actua de forma independente sobre o ambiente que a rodeia.

Acrescente-se que estão acessíveis à altura da criança para que esta facilmente os alcance e os manipule.

A área da casinha das bonecas (quarto e cozinha) permite a representação de tudo o que as crianças vivenciam, levando a criança a libertar-se de conflitos, dando-lhe satisfação e segurança ao imitar as pessoas nas situações que vivem, entendendo assim progressivamente o mundo dos adultos. Possibilita, ainda, o desenvolvimento da criatividade, da desinibição e do desenvolvimento da linguagem oral.

Na área dos jogos, a criança tem a oportunidade de trabalhar sozinha ou em grupo, inventando os seus próprios jogos. Faculta também desenvolver noções de comparação, classificação e de seriação, estabelecer semelhanças e diferenças, desenvolver a motricidade fina e a destreza manual, estimular a socialização e a cooperação.

Na área da biblioteca, pretende-se desenvolver a atenção e o espírito crítico, a ampliação do vocabulário, a pronúncia clara das palavras, a capacidade criativa, desenvolvendo a responsabilidade no que diz respeito à conservação do material e à socialização.

A área da garagem ajuda as crianças a transmitirem as suas vivências, partilharem e cooperarem com os colegas e a aprenderem as regras de segurança rodoviária.

Desta forma, temos consciência que todos estes elementos são um instrumento fundamental para o crescimento e autonomização da criança. As crianças com estas condições vão construindo individualmente o seu processo de crescimento criando, desta forma, a sua autonomia e a forma de estar em sociedade.

Mas, para que este crescimento seja durável e consequente é necessária uma reorganização e reestruturação constantes nas áreas de aprendizagem. Desta forma, devemos estar atentas para que situações como o desinteresse e desmotivação não aconteçam, promovendo o prazer pela escola.

### **1.3 - Organização do tempo**

O tempo educativo é geralmente organizado numa rotina simples, podendo esta ser mais ou menos flexível a fim de responder à intencionalidade educativa do Educador e às necessidades das crianças. Esta rotina é também estabelecida em função de uma rotina geral estabelecida pela Instituição.

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades em diferentes situações (individual, em pares, em pequeno grupo e em grande

grupo), permitindo oportunidades de aprendizagens diversificadas e tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.

No caso de, eventualmente, a organização do tempo não promover a acção educativa e o desenvolvimento da criança, é conveniente estabelecer uma nova organização temporal, a fim de encontrar a melhor estratégia que vá ao encontro da intencionalidade do Educador.

A rotina diária, ajuda a criança a compreender a continuidade dos acontecimentos, ajudando também, os adultos a organizar o seu tempo, de forma a oferecer-lhes experiências de aprendizagem activas. Para Hohmann e Weikart (1997) a “rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p. 8).

No modelo High-Scope a rotina diária inclui o processo planejar-fazer-rever, permitindo às crianças expressar as suas intenções, pô-las em prática e reflectir naquilo que fizeram. Para os mesmos autores:

*“A rotina diária do programa High-Scope consiste em segmentos de tempo específicos, correspondentes a certas actividades-tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem”* (p. 224).

Já para Zabalza (1998) “as rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (p. 52).

Entendemos que através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagens activas, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade. No quadro n.º 2 apresenta-se a sistematização das actividades onde, se incluem, obviamente, as rotinas.

<b>Horário</b>	Até às 09h:30min	09h:30min 12h:00min	12h:00min	12h:30min 14h:00min	14h:00min 16h:00min	16h:00min	16h:30min 17h:00min
<b>Actividades</b>	Acolhimento	Actividades Orientadas / Livres	Higiene / Almoço	Recreio / Descanso	Actividades Orientadas / Livres	Lanche	Actividades Orientadas / Livres

Quadro n.º 2 - Rotina da Sala Amarela - 5 anos

#### 1.4 - Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa

O trabalho de um Educador de Infância emerge como um campo vasto de opções e diferentes formas de colocar em prática os seus conhecimentos. Estas formas de trabalhar pretendem contribuir para que as práticas no Jardim de Infância sejam práticas de qualidade, tal como diz Oliveira-Formosinho (1996) quando defende que “a adopção de um modelo curricular pelos educadores de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um factor de qualidade da sua prática” (p. 12). No entanto, corroboro a mesma autora quando diz que “não se devem impor modelos curriculares até porque não é papel do estado arbitrar questões científicas” (p. 12).

Existem diversos modelos curriculares que os Educadores de Infância podem utilizar na Educação de Infância. Os mesmos deverão ser adaptados tendo em conta as características do grupo e o que a equipa educativa pretende, pois trabalhar no âmbito do que propõe um modelo curricular significa que temos de conhecer as suas características específicas tal como a forma como deverá ser colocado em prática.

No entanto, posteriormente, o modelo que for contemplado poderá ser associado a outros, procurando favorecer a prática educativa considerando o que se pretende trabalhar.

Tendo em conta a importância da utilização de modelos curriculares Spodek e Brown (2002) dizem que “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p. 194).

Tendo em conta a importância da utilização de modelos curriculares, Oliveira-Formosinho (2001) define modelo curricular como sendo um “sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e a prática. Dispõe, portanto, de

uma teoria e uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria ensino aprendizagem” (p. 109). Na mesma linha de pensamento, Mesquita-Pires (2007) afirma que um modelo curricular “assenta num conjunto de pressupostos sobre os recursos e as estratégias que possibilitam a apropriação do conhecimento, bem como nos saberes mais necessários e importantes na aprendizagem das crianças” (p. 62).

Oliveira-Formosinho (1996) apresenta ainda uma viagem pelos modelos curriculares ao longo da história, que sintetizamos:

- ✓ Escola de tricô (Knitting School), fundada por Jean Frederick Oberlim, na Alsácia, França em 1767.
- ✓ A Escola Infantil (Infant School), criada por Robert Owen, na Escócia em 1816.
- ✓ O Jardim de Infância de Froebel, criada por um senhor com o mesmo nome, na Alemanha em 1873.

Já no século XX surgiram as escolas Montessori, criadas pela médica Maria Montessori. Paralelamente, no início deste século surgiram os Nursery Schools (Infantários).

Nos anos 60 e 70 apareceram os modelos contemporâneos tais como os programas Montessori, os programas Behavioristas, os programas de educação aberta e as abordagens construtivistas (pp. 15-26).

Numa visão sócio-construtivista aparecem Piaget (1991), Bruner (1991) e Vigotsky (1996) também uma referência para as práticas educativas desenvolvidas neste trabalho.

Na construção deste trabalho foram utilizados os modelos High-Scope e a pedagogia de projecto. O modelo High-Scope para Oliveira-Formosinho (1996) “situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância” (p. 56). Aqui a criança tem um papel activo na planificação. Por isso, a mesma autora diz que “não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (p. 61).

A pedagogia de projecto tal como diz Katz (1997) “pode proporcionar situações de aprendizagem, nas quais possam ocorrer interacções e conversações enriquecidas a nível de contexto e conteúdo relacionadas com assuntos que são familiares às crianças” (p. 105).

Outros dos princípios sustentadores da acção educativa são as Orientações Curriculares e o Programa do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As Orientações Curriculares porque são orientações e princípios que dão apoio aos Educadores de Infância nas decisões que são tomadas e nas práticas que realizam com a finalidade de promover um processo de ensino aprendizagem com sucesso. Por outro lado o Programa do 1.º Ciclo pois considerámos imprescindível o seu conhecimento para nos permitir perceber a articulação entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **QUADRO TEÓRICO**

## **2- Questões de transição e des(continuidade) entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1 - Contributos de alguns pedagogos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança**

Ao longo dos tempos o termo desenvolvimento tem vindo a ser muito debatido, pois coloca-se a questão de saber afinal do que trata, o que significa e como é que este deve ser entendido. Sabemos, porém que está associado a uma noção qualitativa que exprime o nível de bem-estar de uma criança, utilizando como referenciais os indicadores intelectuais, sociais, culturais e outros. Por isso, devemos questionar, reflectir e estudar os principais aspectos do desenvolvimento da criança e como estes se conjugam.

Algumas das principais perspectivas teóricas provêm de autores como Piaget (1991), Bruner (1991), Vygotsky (1996) e Bronfenbrenner, citado por Portugal (1992).

Os mesmos autores, através das suas perspectivas pedagógicas de natureza construtivista e ecológica, vêm ajudar a entender o desenvolvimento da criança, tal como a forma como pensam e aprendem.

#### **2.1.1 - Jean Piaget**

Piaget debruçou-se sobre o pensamento das crianças procurando compreender o ser humano desde a nascença até à idade adulta. Pois tal como refere Papalia, Olds e Feldman (2001), “Piaget foi o corredor de fundo da actual “revolução cognitiva”, com a sua ênfase nos processos mentais internos, em oposição à teoria clássica focalizada nas influências externas e nos comportamentos abertos” (p. 30).

De acordo, ainda, com os mesmos autores, “Piaget viu as crianças de um modo orgânico, activas, seres em crescimento, com os seus próprios impulsos internos e padrões de desenvolvimento. Acreditava que o fulcro do comportamento inteligente é uma capacidade inata para se adaptar ao meio ambiente” (p. 30).

Na mesma linha de pensamento Piaget (1991) diz que “a teoria do conhecimento é portanto, essencialmente, uma teoria da adaptação do pensamento à realidade, ainda que essa adaptação acaba por revelar (...) a existência de uma indestrinçável interacção entre o sujeito e os objectos” (p. 37).

Este autor recorreu à análise dos comportamentos dos seus filhos, como base para os seus estudos, na medida em que falava com eles e observava-os permanentemente. Dessa forma, Piaget, tal como salienta Phillips (1977), “observa o ambiente da criança e o seu comportamento, formula uma hipótese referente à estrutura que serve de fundamento e inclui-os a ambos” (p. 21).

Para realizar a caracterização do processo de desenvolvimento da criança Piaget definiu quatro estádios. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1990) “cada estádio constitui uma transformação fundamental dos processos de pensamento comparado com o estádio precedente, um salto para a frente, um importante avanço no conhecimento” (p. 102). Os estádios são os seguintes: o estádio sensório-motor, abrangido entre o nascimento e os dois anos; o estádio pré-operatório compreendido entre os dois e os sete anos; o estádio das operações concretas, que reporta à idade entre os sete e os onze anos e o estádio das operações formais, que compreende a idade dos onze aos dezasseis anos de idade.

Para Piaget (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1990), “a criança deve atravessar cada estádio segundo uma sequência regular. É impossível saltar um estádio ou «cortar caminho»: os estádios de desenvolvimento cognitivo são sequenciais, seguem uma sequência invariável” (p. 102).

No entanto cada um destes estádios é para Piaget (1983) “caracterizado pelo aparecimento de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estádios anteriores” (p. 15).

No estádio sensório-motor aparecem já estruturas ao nível da inteligência, dado que para Piaget (citado por Slater Alan & Muir, 2004), “a inteligência sensório-motora baseia-se principalmente em acções, em movimentos e percepções sem linguagem, mas estas acções são coordenadas de uma forma relativamente estável” (p. 57).

No que diz respeito ao estádio pré-operatório, que se reporta à idade pré-escolar, idade das crianças a que concerne este trabalho, Piaget (2000, citado por Vieira & Lino, 2007) destaca que, este, “é o estádio da inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função simbólica, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto” (p. 208).

Quanto ao estádio das operações concretas “as crianças compreendem os aspectos específicos, ou concretos, do problema. Agora já podem medir, pesar e calcular a quantidade de água ou número de feijões, de tal forma que uma diferença aparente não as «engana»” (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p.108).

Posteriormente, entre os onze e os dezasseis anos a criança encontra-se no estágio das operações formais, altura em que se torna “capaz de raciocinar não apenas com base em objectos mas também com base em hipóteses e proposições” (Slater Alan & Muir, 2004, p. 61).

De acordo, ainda, com Piaget (1970), a construção do conhecimento faz-se a partir de mudanças de estruturas anteriores e consequente construção de novas estruturas mentais, através de mecanismos de adaptação, que englobam um processo de assimilação e de acomodação. O mecanismo que regula esse processo é designado pelo autor de equilíbrio, permitindo este que a pessoa passe de uma estrutura cognitiva a outra de ordem superior, e assim, progredir no seu processo de desenvolvimento (citado por Vieira & Lino, 2007).

### **2.1.2 - Lev Vygotsky**

Tal como Piaget, Lev Vygotsky foi um pedagogo que se debruçou sobre o estudo do desenvolvimento da criança. Os dois dividiam a mesma visão construtivista, em que a aprendizagem só acontecia quando existia uma interacção entre o sujeito, o objecto e outros sujeitos.

A única diferença entre estes dois pedagogos era que Vygotsky não acreditava na hierarquia de estádios de desenvolvimento de Piaget, pois achava que era uma teoria muito limitada.

Valorizava a interacção social como sendo algo relevante já que para Vygotsky (1991) “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstracta, acontece quando a fala e a actividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (p. 27).

Ainda não muito diferente da teoria de Piaget, a teoria da zona de desenvolvimento próximo é apresentada por Vygotsky (1991) como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial” (p. 97).

Este pedagogo apresenta de igual modo a ideia de que são os instrumentos linguísticos do pensamento, a linguagem e a experiência sociocultural da criança os factores que determinam o desenvolvimento do pensamento, dado que para Vygotsky

(1996) “a percepção, por exemplo, estava sempre ligada de maneira idêntica à atenção, a memória à percepção, o pensamento à memória” (p. 1).

### **2.1.3 - Urie Bronfenbrenner**

Bronfenbrenner apresenta a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, dando relevância aos contextos socioculturais, pois tal como diz Portugal (1992), “Bronfenbrenner (...) defende uma perspectiva teórica do desenvolvimento humano que assenta numa nova concepção do desenvolvimento da pessoa, do meio envolvente e da sua interacção” (p. 8).

Este pedagogo apresenta uma teoria dos sistemas ecológicos pois como salienta Shaffer (2005) é o “modelo de Bronfenbrenner que enfatiza que a pessoa em desenvolvimento está apoiada numa série de sistemas ambientais que interagem uns com os outros e com a pessoa para influenciar seu desenvolvimento” (p. 59). Daí surgirem os quatro pilares da ecologia do desenvolvimento humano que são: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo.

Além do mais, evidenciou quatro níveis estruturais que fazem parte do ambiente ecológico, a saber: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema.

Segundo Portugal (1992) “o microsistema tem a ver com o complexo de actividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato” (p. 38).

Ainda segundo a mesma autora, “o mesosistema tem a ver com as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente” (p. 39).

Relativamente ao exosistema, segundo Shaffer (2005), “consiste em contextos em que as crianças e adolescentes não fazem parte, mas que mesmo assim exercem influências no seu desenvolvimento” (p. 60).

O quarto nível estrutural e ainda tendo em conta o mesmo autor, “o macrosistema é, na realidade, uma ideologia ampla que dita (entre outras coisas) como as crianças devem ser tratadas, o que lhes deve ser ensinado e os objectivos que devem alcançar” (p. 61).

Convém ainda dizer que este autor defende a importância de observações longitudinais, em que sejam utilizados instrumentos que viabilizem a descrição e compreensão dos sistemas referidos da maneira mais contextualizada possível, dado que ele sustenta que o desenvolvimento humano ocorre da interacção sujeito-meio.

#### **2.1.4 - Jerome Bruner**

Bruner também surge com algumas semelhanças da teoria de Piaget na medida em que este pedagogo também vê a maturação e a interação do sujeito com o ambiente como o centro do processo de desenvolvimento e de formação da criança, pois tal como referem Sprinthall e Sprinthall (1990), “Bruner insiste na ideia de que para que o desenvolvimento cognitivo apropriado se processe, a criança deverá ser exposta a uma variedade de estímulos, a um meio em mudança” (p. 79).

Nesta linha de pensamento Bruner (1996) diz que “é sobretudo pela interação com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo. Ao contrário de outras espécies, os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns aos outros” (p. 40).

Este pedagogo valoriza de igual forma uma teoria da aprendizagem em detrimento de uma teoria da instrução dado que é importante “aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural da criança são princípios que devem ser observados pelo educador” (Bruner, 1991, p. 122).

A motivação, a estrutura, a sequência e o reforço apresentam-se como sendo os quatro princípios imprescindíveis na teoria de Bruner a fim de dar origem a uma aprendizagem por descoberta, pois “o processo de aprendizagem das estratégias de descoberta também é importante para o desenvolvimento do pensamento criativo, um modo de pensamento de Bruner acha crucial para a «mente-bem-desenvolvida»” (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 242).

Para finalizar não podemos deixar de referir a inquietação que este pedagogo e psicólogo demonstrou em relação à organização dos currículos escolares, sustentando o pensamento que, essa organização, deveria ser realizada em espiral. Isto, porque “o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos” (Tavares & Alarcão, 1985, p. 103).

### **3 - Continuidade Educativa - o que é?**

A criança desde que entra para o ensino Pré-Escolar e até ao final da escolaridade básica faz um percurso no seu processo de aprendizagem. Defendemos que neste trajecto deveria estar presente uma continuidade educativa, pois tal como refere Homem (2003) “a sequencialidade entre ciclos, ou a continuidade entre eles, é, segundo os teóricos, um dos factores decisivos para o sucesso educativo de cada um deles” (p. 17). Convém salientar tal como refere Silva (1997) que a Educação Pré-Escolar se situa na “continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa” (p. 87).

Falamos em continuidade na linha de pensamento de Zabalza (2004), pois referirmo-nos às “conexões que se estabelecem entre os diversos agentes da formação e os sucessivos momentos formativos com o propósito de que a acção educativa seja coerente e progressiva ressaltando o seu sentido unitário e global” (p. 7).

Ainda para Zabalza (2004), a continuidade opõe-se a uma mera contiguidade, pois:

*“Duas coisas são contíguas se simplesmente estão uma junto da outra, justapostas, sem nada que as una efectivamente. Duas coisas estão em relação de continuidade quando há algo de uma que se dá continuidade na outra, ambas pertencem ao mesmo processo dentro do qual interagem e se condicionam mutuamente”<sup>2</sup> (p. 7)*

Ora nesse sentido, considerando o mesmo autor (2004), emergem dois tipos de continuidade: a continuidade horizontal e vertical. A continuidade horizontal “faz referência à coordenação com as agências formativas em redor: família, instituições de carácter social e cultural, outras escolas, organismos e serviços municipais”. A continuidade vertical diz respeito “à configuração de um projecto curricular bem integrado” (p. 11).

---

<sup>2</sup> - A tradução do texto consultado é da nossa responsabilidade.

A continuidade educativa aparece então como um aspecto de extrema importância, na medida em que se refere, segundo Silva (1997), “a um processo de desenvolvimento contínuo que não tem “cortes” nítidos e bem precisos. Se cada novo ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, é preciso também considerar que cada criança tem ritmos de aprendizagem diferentes” (p. 90).

Na mesma linha de pensamento para Woodhead (1981, citado por Marchão, 2002), a “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (p. 34) Marchão (2002), na sua perspectiva, identificou, tendo em conta uma pesquisa teórica e tendo por base as opiniões de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo, “um conjunto de estratégias que facilitam uma intervenção alicerçada em práticas de qualidade”, defendendo que passam pela “necessidade de um trabalho colaborativo, caracterizado pela confiança pessoal e profissional mútua, pelo empenhamento e disponibilidade para combater situações adversas” (p. 36).

#### **4 – A transição entre níveis de ensino**

O reconhecimento da Educação Pré-Escolar como decisivo para o desenvolvimento do ser humano é uma ideia partilhada por diversos investigadores (Silva, 1997; Zabalza, 2004; Nabuco, 1992; Castro & Rangel, 2004; Vasconcelos, 2008).

Este facto sugere-nos a importância da sequencialidade entre níveis de ensino. Nesse sentido, defende-se uma continuidade educativa entendida como sequencialidade, como transição positiva que complete o processo de ensino aprendizagem numa perspectiva que reforce a unidade global da acção educativa.

A transição é para Castro e Rangel (2004) “vista e sentida como um salto e uma oportunidade: 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).

Aquando da transição do ensino Pré-Escolar para o nível seguinte de ensino as crianças evidenciam no seu comportamento um certo receio, em relação ao facto de terem de enfrentar situações diferentes. Ao mesmo tempo pode-se observar uma certa curiosidade acompanhada por grandes expectativas.

Nos primeiros dias, ou semanas, de permanência na escola de 1.º Ciclo de Ensino Básico, podemos verificar grandes momentos de ansiedade e emoções, tanto para os pais como para os alunos.

Porém, não é necessário que tal aconteça. Diversos autores referem que se a transição for encarada como a mudança de nível de ensino para outro, o momento torna-se numa acção natural necessitando de articulação e procedimentos organizados entre os profissionais da educação que facilitem a adaptação da criança. Pois, se isso acontecer a adaptação ao novo contexto não será tão difícil.

Neste sentido, o presente trabalho pretende reflectir e verificar se as estratégias utilizadas no Jardim de Infância vieram facilitar a adaptação ao 1.º Ciclo e fazer com que esta transição não fosse tão desagradável.

No artigo 8º da Lei Bases do Sistema Educativo, expressa-se que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”.

Esta lei publicada em 1986 referia-se ao ensino básico de 9 anos, não contemplando a articulação curricular entre ciclos do ensino básico. Em 1997 foi publicada a lei n.º 5/97, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, na qual a Educação Pré-Escolar foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. No entanto não foi reconhecida o suficiente, na medida em que os governos não têm desenvolvido políticas que valorizem a vertente pedagógica do Pré-Escolar, mas sim a urgência de dar resposta social às famílias (Reis-Jorge, 2007).

Todavia, e ainda tendo em conta o mesmo autor, tem-se investido em maior quantidade na rede de ensino Pré-Escolar, verificando-se assim falta de qualidade. A maioria das responsabilidades é atribuída à lenta evolução das políticas sociais e educativas definidas para a infância para a problemática da transição da Educação Pré-Escolar (Reis-Jorge, 2007, p. 11).

A transição é vista por Roldão (2008) “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição, assim transformar as passagens de nível ou grau de ensino em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo” (p. 108).

Para tal, segundo Silva (1997), é necessário “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória”, bem como “proporcionar as condições para que cada

criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (p. 28).

Neste sentido, o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, expresso no perfil específico de desempenho profissional, “deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-escolar e as do 2.º Ciclo” (Decreto-Lei n.º 241, 2001, 30 de Agosto, p. 5574).

À medida que o tempo vai passando vai diminuindo o afastamento entre estes dois níveis de ensino e, para Vasconcelos (2008), “desenha-se a tendência progressiva para uma co-construção, a nível local, de objectivos e finalidades para os programas para a infância, envolvendo todos os intervenientes nos diferentes níveis de decisão” (p. 77).

Esta quebra de afastamento deve-se de igual modo tal como refere Silva (2004) a “algumas modificações recentes do sistema educativo” (p. 90). Modificações estas que, tendo em conta a mesma autora, se enquadram na criação da rede nacional de educação Pré-Escolar, estabelecida pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escola, a formação inicial com nível de licenciatura e a implementação do regime de autonomia de escolas (p. 90).

#### **4.1 - A problemática da transição**

Para que se promova o sucesso educativo existe a necessidade de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida da criança. Nesse sentido, a sequencialidade entre níveis de ensino não deve ser, tal como refere Dunlop (2003, citado por Vasconcelos, 2008), “entendida como uniformidade (“sameness”), mas como forma de conseguir proporcionar, através da continuidade, uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, de garantir o progresso” (p. 85).

Têm sido realizados estudos nos últimos 20 anos, que segundo Griebel e Niesel (2003, citados por Vasconcelos, 2008) “apontam para um número muito mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, à cabeça das quais se encontra a capacidade de *aprender a aprender*” (pp. 84-85).

Vasconcelos (2008) apresenta ainda as competências sociais de cooperação, que são: a auto-confiança, a capacidade auto-controle e a capacidade de resiliência.

A auto-confiança surge como a competência decisiva aquando da integração na escolaridade obrigatória. Na satisfação desta competência o Educador de Infância surge, para Vasconcelos (2008), com o papel de “criar situações para que a criança ganhe auto-confiança, se descubra a si própria como capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e objectos (...) de modo a modificá-los (...) e ajudar as crianças que (...) revelem maiores dificuldades” (p. 85).

Do mesmo modo, é referida também a capacidade de auto-controle que para Margetts (2002, citado por Vasconcelos, 2008) é “uma competência básica de inserção no primeiro ciclo” (p. 85). Evidencia a este propósito que a criança “precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração. A aquisição de hábitos de trabalho faz-se predominantemente nestas idades e a criatividade só pode emergir com base numa atitude de profunda disciplina interior e, mesmo exterior” (p. 85).

Por outro lado, é importante ter capacidade de resiliência que de acordo com Griebel e Niesel (2003, citados por Vasconcelos, 2008), é “a capacidade de fazer face à frustração, ou, mesmo, à privação, de forma dinâmica e positiva, na medida em que, esta mesma capacidade (...) leva a criança a ser forte, optimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento” (p. 85).

Ora, tal como refere Azevedo (2007) se a Educação de Infância aparece como sendo algo que decide o desenvolvimento de cada pessoa que leva a uma política de igualdade de oportunidades parece-nos importante repensar a transição sem que aconteçam rupturas ou cortes entre estas circunstâncias educativas.

Na perspectiva de Castro e Rangel (2004) “as transições e as mudanças, com as suas continuidades e descontinuidades que as caracterizam, podem assim constituir oportunidades de crescimento”. Perante isso, e segundo os mesmos autores surgem “contradições e rupturas que, com frequência, se verificam nas práticas das instituições que têm a seu cargo a educação de crianças pequenas que, em lugar de constituírem momentos de saudável crescimento, se tornam um forte obstáculo de desenvolvimento” (p. 135).

Daí a necessidade da transição aparecer como um processo que venha facilitar a adaptação e promover o desenvolvimento não esquecendo o conceito de continuidade. (Reis-Jorge, 2007, p. 10). Outros investigadores, tal como Nabuco (1992), salientam que o “insucesso no ensino básico, ensino secundário e nos primeiros anos do ensino universitário, tem certamente, em grande parte, por base, a descontinuidade existente na programação de currículos e métodos de ensino. A eliminação dessas descontinuidades

contribui para o sucesso educativo” (p. 81). Entendemos, por isso, que o Jardim de Infância deve ter como objectivo central construir e estabelecer os alicerces da aprendizagem ao longo da vida. Daí a elevada importância que atribuímos aos Educadores de Infância e aos Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no estabelecimento de contactos, na promoção de actividades conjuntas e na preparação dos momentos diversificados, da qual fazem parte os momentos anteriores à transição, os momentos de transição e os momentos posteriores, ou seja, o período em que a criança se adapta à nova realidade. É, pois, indispensável que haja um acompanhamento da criança que sofre o momento de transição (Machado, 2007, p. 16).

Nesta linha de pensamento, recordamos o que (embora muito actual) há muito tempo Nabuco (1992) defende quando declara ser de extrema importância

*”Que os educadores no pré-escolar se apercebam do processo individual de desenvolvimento de cada criança e a ajudem a progredir até ao máximo das suas capacidades. No ensino básico, os professores devem assentar os seus ensinamentos, nas capacidades e competências que as crianças já adquiriram no pré-escolar” (p. 82).*

Os argumentos apresentados lembram que a existência de uma separação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo leva a que surja uma descontinuidade de trabalho que vai gerar nas crianças, aquando da sua entrada na escola, um grande esforço de adaptação, tornando-se em algo negativo (Rodrigues, 2005, p. 22), ou ainda numa dupla ruptura no processo de escolarização das crianças com transições por vezes traumáticas na passagem do pré-escolar para o 1.º ciclo (Alarcão, 2008, p. 2).

## **5 - Pré-Escolar e 1.º Ciclo – conhecimento de duas realidades**

### **5.1 - Educação Pré-Escolar**

A Educação Pré-Escolar, no final dos anos 90, teve, de certa forma, o merecido reconhecimento, uma vez que passou a ser vista como um espaço onde se gerava aprendizagem considerada fundamental na vida das crianças. Este reconhecimento da Educação Pré-Escolar no que diz respeito ao seu potencial educativo foi declarado, pelos responsáveis em matéria de política educativa, aquando da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Esta lei consagra a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, 1997, p. 17), acrescentando que, é “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Silva, 1997, p. 15).

Silva (1997) a partir da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar evidencia os objectivos gerais pedagógicos para esta etapa educativa, que são:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Silva, 1997, pp. 15-16).

Nesta perspectiva, para além dos objectivos enunciados, na Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares aparecem como sendo um documento orientador publicado e com o objectivo de reforçar e dar visibilidade a este nível de ensino, pois, tal como evidencia Silva (1997), “as Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 13), e surgem com a função “de se constituírem um quadro de referência para todos os educadores (...), tornarem “visível” a educação pré-escolar (...), facilitarem a continuidade educativa (...) e proporcionarem uma dinâmica de inovação e de procura de maior qualidade” (Silva, 2001, pp. 53-54). Nesse sentido, sugerem orientações globais para o Educador, tais como: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Estas 6 etapas, evidenciadas, interligam-se umas com as outras de forma a explicitar a intervenção profissional do Educador, tendo sempre presente a intencionalidade educativa (Silva, 1997, pp. 25-28). Este documento aborda de igual forma a Intervenção Educativa que para Silva (1997) é o que vem desenvolver e concretizar “os Princípios Gerais aprovados pelo Despacho n.º 5220/97 (2.ª Série), de 4 de Agosto (...) com o objectivo de permitir aos educadores as suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças” (p. 30).

No quadro n.º 3 sintetiza-se o que diz respeito à Intervenção Educativa:

<b>Organização do Ambiente Educativo</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Continuidade Educativa</b>
Abordagem sistémica e ecológica	Articulação de conteúdos	Início da
Organização do grupo, do espaço e do tempo	Formação Pessoal e Social	Educação Pré-Escolar
Organização do meio institucional	Expressão/Comunicação:	Transição para a
Relação com pais e outros parceiros	Dramática, motora, plástica e musical	Escolaridade
	Linguagem oral e abordagem à escrita	Básica
	Domínio da Matemática	
	Conhecimento do Mundo	

(Cf. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, pp. 31-92).

**Quadro n.º 3- Síntese da Intervenção Educativa**

Para além da edição da Lei-Quadro e das Orientações Curriculares são apresentados ainda um conjunto de princípios que caracterizam o entendimento indiscutível da Educação Pré-Escolar como: a primeira etapa da educação básica e do processo de educação ao longo da vida, um espaço privilegiado para aprender a aprender, um espaço de igualdade de oportunidades. De igual modo, entende-se que ela é promotora do sucesso escolar, é um espaço de valorização e relação imediata com a cultura e as potencialidades regionais e locais, enquanto dimensões curriculares e de aprendizagem, permitindo uma interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. A criança é o sujeito do processo educativo, e a intervenção educativa deve partir do que a criança já sabe, valorizando e respeitando as suas características individuais (Marchão, 2002, pp. 33-34).

## **5.2- Ensino Básico**

Como vimos, a Educação Pré-Escolar é reconhecida no sistema educativo como a primeira etapa da Educação Básica e tem como objectivo motivar as famílias e as crianças para a escolaridade obrigatória. Nesta perspectiva, julgamos que apela aos profissionais da educação para a promoção do diálogo, da colaboração e a partilha entre Educadores e Professores do 1.º Ciclo, de forma a facilitar a transição das crianças entre estes dois níveis de educação.

Para que tal aconteça é necessário conhecer a realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico que é, como se expressa pelo Ministério da Educação (2006), “a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo (...)” (p. 11).

Enquanto a Educação Pré-Escolar se rege por Orientações Curriculares o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem programas educativos formalizados que “implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2006, p. 23).

Tendo em conta os artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo podemos ver como objectivos de Ensino Básico os seguintes:

- Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- Proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa;
- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-efectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

- Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
  - Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
  - Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
  - Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
  - Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
  - Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos
- (pp. 11-13).

Relativamente aos princípios orientadores da acção pedagógica no 1.º Ciclo, e tendo ainda em conta o que estipula o Ministério da Educação (2006), podemos entender as aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras como algo que vêm facilitar o desenvolvimento dos programas do 1.º Ciclo (p. 23).

Quanto aos componentes dos domínios disciplinares cada um deles tem que integrar os princípios orientadores, os objectivos gerais e os blocos de aprendizagem.

Nesta contextualização o plano curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende dar resposta ao enunciado nos objectivos anteriormente referidos. Compõem os componentes do currículo as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, das quais fazem parte a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões, que integram as Actividades Artísticas e as Físico-Motoras, e as áreas curriculares não disciplinares, das quais fazem parte a Formação Pessoal e Social, que integra a Área de Projecto, o Estudo acompanhado e a Formação Cívica (Ministério da Educação, 2006, p. 19).

Os dois níveis de ensino atrás referidos aparecem com diferenças, pois segundo Nabuco (1992), “no pré-escolar normalmente o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas. No ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível de leitura, escrita, matemática e ciências” (p. 82).

Castro e Rangel (2004, p. 137) apresentam, de igual forma, algumas diferenças entre o Jardim de Infância e o Ensino Básico. Referem que no Jardim de Infância as crianças são mais livres para fazerem escolhas, têm mais tempo de interacção umas com as

outras, mais tempo de trabalho e de brincadeira em conjunto, grande mobilidade e possibilidade de circulação livre na sala e, as salas são, em geral, mais espaçosas e melhor apetrechadas. No Ensino Básico estão mais tempo a ouvir os professores, têm menos tempo dedicado ao jogo, o “trabalho” substitui o jogo, surgindo este, apenas ou essencialmente, como prémio. Têm menos actividades criativas, estão mais dependentes do adulto, menos hipóteses de escolha das actividades, menos possibilidades para se movimentarem livremente na sala, estão mais tempo à espera dos professores e o trabalho em conjunto, em pares ou pequenos grupos é muito reduzido. Ao longo dos anos diminui a interacção entre as crianças e entre os professores.

Perante diferenças apresentadas entre estes dois níveis de ensino, Silva (1996, citado por Infante, 2001), afirma que “não há (...) uma grande diferença entre o que é referido nas Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar e os princípios que são propostos para o 1.º Ciclo” (p. 33), podendo constatar essa opinião observando o quadro a seguir apresentado, no qual são comparadas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e o Programa do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, para o 1.º ano de escolaridade.

<b>Orientações Curriculares: Áreas de conteúdo</b>	<b>Programa para o 1.º ano de Ensino Básico: Áreas de aprendizagem</b>
Formação Pessoal e Social	Formação Pessoal e Social
Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	Língua Portuguesa
Domínio da Matemática	Matemática
Expressão Dramática Expressão Plástica Expressão Musical	Expressões Artísticas
Expressão Motora	Expressões Físico – Motoras

**Quadro n.º 4-** Comparação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e o Programa do 1.º CEB (1.º ano).

Nesta linha de entendimento são apresentados como princípios básicos comuns entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico os seguintes:

- *A concepção de uma educação integrada e a importância da sua função formativa*
- *A interpretação construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa*
- *A continuidade, em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo dos objectivos e competências essenciais*
- *A estrutura curricular organizativa, pela articulação da transversalidade e especificidade que pressupõe, pelo sentido de globalidade e integração que lhe é inerente*

(Monge, 2002, p. 29).

Perante estas divergências e convergências de opiniões de diferentes autores é importante salientar que segundo Nabuco (1992) “o que é de veras fundamental é que no pré-escolar se antecipem as experiências de aprendizagem do ensino básico e que os professores deste nível de ensino reforcem as aprendizagens anteriores” (p. 82).



## 6 - METODOLOGIA

Neste capítulo do trabalho é apresentada e explicada a opção metodológica que foi adotada para a elaboração do mesmo, tal como os instrumentos de recolha de dados.

### 6.1 - Problema: fundamentação, objectivos e questão de investigação

Com este trabalho pretendemos reflectir acerca da questão da transição educativa, bem como da continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, tendo em conta o que diz Silva (1997) “a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (p. 89), a questão norteadora do nosso relatório foi equacionada do seguinte modo: **Que estratégias pode o Jardim de Infância desenvolver no sentido de ajudar as crianças a perceber a realidade da segunda etapa de formação, desenvolvida e articulada numa perspectiva de continuidade educativa?**

Sendo assim e indo ao encontro do problema apresentado foram delineados os seguintes objectivos:

- Reflectir com as crianças que frequentam o último ano do Pré-Escolar a sua transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Utilizar estratégias adequadas de modo a facilitar a adaptação das crianças à etapa educativa seguinte.
- Verificar se as estratégias utilizadas foram apropriadas e se causaram efeitos na percepção da realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Compreender se as aprendizagens adquiridas envolveram estratégias que facilitaram a articulação, valorizando as aquisições realizadas pelas crianças.

Na verdade, consideramos que o êxito da 1.ª etapa da Educação Básica, experienciada na Educação de Infância, fica comprometida se no nível seguinte não houver continuidade, dado que qualquer acção educativa deverá ter como ponto de partida para a aprendizagem, os conhecimentos prévios do aluno pois são esses que utiliza para interpretar a realidade. Deste modo, o processo ensino-aprendizagem consistirá em ir

reconstruindo estas pré-concepções aproximando-as cada vez mais do verdadeiro conhecimento. Ora isto só se torna possível se os profissionais de educação valorizarem mutuamente as práticas educativas dos seus pares. Cada etapa tem um sentido e ela deve ser continuada e não interrompida abruptamente.

Assim, torna-se necessário tecer pontes que melhorem as respostas educativas face a estas situações, reconhecendo que qualquer transição implica a perda e a separação do que já é conhecido. Tal como refere Silva (2004) “se a comunicação entre professores é uma condição fundamental para a continuidade educativa, não se pode esquecer que há obstáculos, tradições e hábitos difíceis de ultrapassar” (p. 107).

Para podermos colmatar estes obstáculos, medos, anseios e hábitos temos que proporcionar às crianças do Pré-Escolar momentos educativos que facilitem essa transição pois, tal como expressa Silva (1997), “algumas das dificuldades de transição decorrem, no entanto, do desconhecimento mútuo, que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo, bem como dos factores que facilitam a continuidade entre eles” (p. 89).

## **6.2 - A investigação-acção como opção**

Ao realizar a revisão bibliográfica encontramos diversas definições para o conceito de investigação-acção, percebendo que é uma metodologia, que se tem vindo a tornar cada vez mais importante para ajudar a compreender as questões do processo educativo.

Segundo o dicionário da língua portuguesa investigar aparece como “seguir os vestígios de, indagar, pesquisar, inquirir” (p. 950) e acção como sendo “a maneira de actuar, tudo o que se faz” (Costa & Melo, 1999, p. 18).

A investigação-acção para Máximo-Esteves (2008) aparece como sendo “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82).

Na mesma linha de pensamento Silva (1996) sublinha que “a investigação-acção necessita definir finalidades que exigem: conhecer a situação a mudar, tomar decisões sobre a mudança, analisar a evolução do processo e/ou os seus efeitos” (p. 216). A mesma autora diz ainda que “a investigação-acção articula não apenas os dados de observação e as diferentes contribuições teóricas que fundamentam as interpretações, mas também os valores que orientam a realização do processo” (p. 248).

No entanto, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

Já para Kemmis e MacTaggart (1988) a investigação-acção aparece como sendo uma forma de investigação introspectiva colectiva que é “empreendida por participantes em situações sociais (incluindo as educacionais) com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar” (p. 9).

Em meados do século vinte, no âmbito das ciências sociais e médicas, surge a investigação-acção como um método de investigação.

Nos anos quarenta Kurt Lewin desenvolve uma versão moderna em relação à investigação acção no âmbito da psicologia social no Centro de Pesquisa em Dinâmica de Grupos da Universidade de Michigan.

A teoria de campo e a dinâmica de grupo eram dois dos conceitos estruturantes e importantes da teoria de Lewin.

Considerando Silva (1996) “a contribuição de Lewin, que deu origem à I-A, decorre da compreensão do papel do grupo nos processos de mudança e da intenção de pôr a investigação (produção teórica e metodologia) ao serviço da mudança social” (p. 262).

De igual forma, o Instituto Tavistock, de uma forma independente desenvolve uma versão operacional de investigação-acção no estudo de desordens psicológicas e sociais entre os veteranos da guerra. Desta forma este instituto e o psicólogo alemão Kurt Lewin formaram uma equipa transformando-se numa fonte de inspiração para variadas formas de investigação-acção.

Neste percurso, também, John Dewey foi um dos fundadores que ajudou a entender em que se sustenta a investigação-acção. Para este filósofo e professor a noção de interacção e o pensamento reflexivo eram as principais características do pensamento da investigação-acção.

Nesse sentido, elegemos esta metodologia por entendermos que seria a mais adequada e a que facilitaria a consecução dos nossos objectivos. Tal como refere Sousa (2005) “a investigação-acção é eminentemente participativa, colaborando activamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as situações mais adequadas” (p. 98).

### 6.2.1 - Características da investigação-acção

A investigação-acção aparece como sendo um processo contínuo de acção e reflexão sistemática de conhecimentos, atitudes e habilidades, em que participam todos, investigando as práticas para, assim, as conhecer melhor e conseguir aperfeiçoá-las.

Este processo de investigação é caracterizado por diversas propriedades, tais como:

- **Sistemática**, na medida em que é um processo com uma determinada estrutura e obedece a regras pré-estabelecidas.

- **Lógica**, dado que obedece a um sistema que assenta na lógica considerando vários aspectos.

- **Empírica**, pois está interligado com a própria realidade.

- **Redutível** visto que o investigador vai colocar em prática metodologias analíticas relativamente aos dados reconhecidos.

- **Replicável e transmissível** na medida em que este processo vai possibilitar a generalização e permitir uma réplica. Por outro lado é transmissível e deve ampliar o conhecimento (Tuckman, 2005, pp. 17-19).

### 6.2.2 - Fases da investigação-acção

No processo de investigação-acção surge um conjunto de fases que se vão desenvolvendo de uma forma sucessiva e cíclica. Para Lessard-Hébert (1996) “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à avaliação de um segundo projecto e assim sucessivamente” (p. 15).

Goyette *et al.* (1984, citados por Lessard-Hébert, 1996) apresentam seis fases desse ciclo em espiral:

- 1- Exploração e análise da experiência;
- 2- Enunciado de um problema de investigação;
- 3- Planificação de um projecto;
- 4- Realização do projecto;
- 5- Apresentação e análise dos resultados;
- 6- Interpretação-Conclusão-Tomada de decisão.

Para além destas seis fases do processo de investigação-acção, Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) nomeia as seguintes operações em relação ao roteiro da investigação: 1- Planear com flexibilidade, 2- Reflectir, 3- Avaliar/validar, 4- Dialogar (p. 82).

Os contributos dos diversos autores sobre esta metodologia permitiram uma melhor compreensão da complexidade do processo educativo, reconhecendo que o Educador enquanto investigador tem necessidade de sustentar as questões práticas no conhecimento produzido por autores de referência, pois eles são garantia de um processo estruturado e validado.

### **6.3 - Trajecto da investigação**

Os intervenientes neste trabalho foram 25 crianças da sala de 5 anos de um Jardim de Infância de uma instituição particular de solidariedade social da rede privada.

A primeira fase deste trabalho foi encontrar a questão norteadora que facilitou o trajecto da investigação, apoiado pela realização de um plano de implementação. Este documento, como refere Máximo-Esteves (2008), recorrendo a outros autores deve incluir “um cronograma de previsão do tempo para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados” (p. 83).

Considerando que o grupo em questão estava a frequentar o último ano do Jardim de Infância, detectámos um comportamento apreensivo em relação à transição para o 1.º ano do Ensino Básico. Assim, emergiu a escolha da temática, procurando responder a uma necessidade sentida e comentada pelo grupo de crianças.

Na verdade, escolher o tema e a questão norteadora foi a primeira etapa deste trabalho de investigação. Tal como diz Tuckman (2005) “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação (p. 22).

Numa segunda fase e após o problema estar detectado, foi efectuada uma revisão bibliográfica acerca da transição entre níveis de ensino, abordando a problemática, da continuidade e da transição entre os dois níveis de ensino em questão.

Numa terceira fase foram negociadas e colocadas em prática, as experiências de aprendizagem com o objectivo de ajudar as crianças a perceber a realidade da segunda

etapa de formação, desenvolvendo-as de forma a existir uma articulação numa perspectiva de continuidade.

À medida que as experiências iam sendo colocadas em prática, foram aplicados os instrumentos de recolha de dados escolhidos neste trabalho, tal como refere Máximo-Esteves (2005) “a escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (p. 87).

Numa última fase foram apresentadas as considerações finais, procurando fazer uma leitura reflexiva da prática pedagógica a partir dos elementos recolhidos. Para tal tivemos presente as palavras de Sousa (2005) que explicita que nestas situações “o objectivo é procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si” (p. 173).

No entanto, relembramos as palavras do autor atrás citado que refere que “um trabalho de investigação só se considera como terminado após ter sido efectuada a sua divulgação junto da comunidade científica” (p. 395). Neste sentido, consideramos que este trabalho permanece inacabado, apesar do caminho percorrido e das leituras aqui apresentadas. Reconhecemos contudo que foi um projecto de trabalho que nos fez reflectir as nossas práticas educativas.

#### **6.4 - Instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados nesta investigação foi feita pelas crianças e pela investigadora, tanto em contexto Jardim de Infância como em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados para este trabalho foram obtidos através dos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Observação
- Notas de campo
- Entrevistas
- Registos visuais – Fotografias
- Diário
- Registos de crianças

#### **6.4.1 - Observação**

Uma das principais fontes de recolha de dados foi a observação.

A observação para Sousa (2005) aparece como “um instrumento natural da vida quotidiana” (p. 108). O mesmo autor refere-se à observação em educação como algo que se destina “essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109).

Para Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Na mesma linha de pensamento Sousa (2005) diz que “a observação permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (p. 109).

No entanto o investigador pode em diversas situações participar na observação que está a efectuar. Sousa (2005) neste sentido refere a observação participante como uma observação que “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p. 113).

#### **6.4.2 - Notas de campo**

Com esta forma de registo dos dados obtidos na observação, foi possível passar para o papel de uma forma objectiva tudo o que foi acontecendo com as crianças envolvidas neste trabalho, à medida que foram realizadas as diferentes experiências de aprendizagem, tal como o registo das suas acções, interacções, motivações, medos, angústias, expectativas e que alterações ocorreram.

Para Máximo-Esteves (2008) o objectivo das notas de campo é “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p. 88).

### 6.4.3 - Entrevistas

A entrevista efectuada, para a recolha de dados, à Professora do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada pelas crianças, tal como as perguntas que dela faziam parte.

As crianças em grande grupo sugeriram e enumeraram as perguntas que queriam colocar à professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, aquando da visita à escola de 1.º Ciclo, as mesmas realizaram a entrevista. Aqui ao investigador coube-lhe o papel de registo das respostas da professora.

Máximo-Esteves (2008) refere-se à entrevista como sendo “um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos” (p. 92).

Para Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

### 6.4.4 - Registos visuais – Fotografias

Os registos visuais aparecem como sendo uma forma de observar, com a finalidade de recolher dados para o trabalho de investigação. Na mesma perspectiva Máximo-Esteves (2008) defende que “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (p. 91).

Esta fonte de recolha de dados está associada à investigação qualitativa que, com a participação obrigatória do investigador, funciona de forma a ficarem registados dados importantes, pois a fotografia aparece como um documento que contém informação visual que ajudará, em momento posterior, à reflexão e a análise das situações testemunhadas.

No entanto Sontag e Tagg, (citados por Bogdan & Biklen, 1994) “defendem que a fotografia é quase inútil como um meio de conhecimento objectivo porque distorce aquilo que diz iluminar” (p. 183). Ao contrário desta opinião, Bogdan e Biklen (1994) referem que a fotografia aparece como um “avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados

através de outras abordagens; fazem eco da sugestão de Hine de que as imagens dizem mais do que as palavras” (pp. 183-184).

#### **6.4.5 - Diário**

O diário esteve sempre presente ao longo deste trabalho, servindo para registar os momentos bons e menos bons de todo este processo. Na mesma linha de pensamento, Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008) apresenta o diário como sendo a representação “do lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador” (p. 89).

Neste instrumento de recolha de dados foram anotadas de igual forma opiniões, ideias, sugestões, para mais tarde se poder reflectir, sistematizar, e realizar uma síntese dos resultados.

Como refere Máximo-Esteves (2008) o diário surge como um “um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador” pois, à medida que se “procede à análise destas notas preliminares, as ideias vão saindo do estado de incubação e as primeiras questões começam a germinar com mais clareza e pormenor” (p. 85).

#### **6.4.6 - Trabalhos e registos das crianças**

Os trabalhos e registos de crianças são uma forma de se comprovar todo o trabalho que estas realizaram. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2008) diz que “registar é deixar marcas, marcas que retratam uma história” (p. 121).

Warschauer (1993), citado pela mesma autora, diz ainda que “registar pode ser um rico instrumento para aquele que procura reconstruir os conhecimentos, porque o retrato vivido proporciona condições especiais para o acto de reflectir” (p. 121).

Para Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92). No mesmo sentido Aleixo (2005) refere que a “presença de um artefacto, o texto escrito, permite a revisão e a reflexão” (p. 64).

Perante estas reflexões, igualmente esclarecedoras, concordamos com a ideia de Máximo-Esteves (2008) quando refere que se existir “um processo de organização cuidada,

com datação sistemática, transforma os arquivos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através de tempo” (p. 92).

Foi esta a nossa perspectiva quando decidimos privilegiar os registos gráficos produzidos pelas crianças do grupo.

**DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA**

## 7 - DESCRIÇÃO DA ACCÃO EDUCATIVA

### 7.1 - Apresentação e análise dos dados

O grupo analisado apresenta-se como sendo um grupo de «finalistas» do Ensino Pré-Escolar. No ano seguinte estarão na escola do primeiro ciclo (primária, como eles referem) dado que se tratavam de crianças de 5-6 anos de idade. Como sabemos, esta é a idade com a qual as crianças, no geral, ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O ano lectivo estava a passar rapidamente e aproximava-se a chegada de ingresso das crianças na escolaridade obrigatória, o que suscitava muitas questões, medos, angústias e as dúvidas pairavam no ar.

Verificámos que nas conversas entre as crianças o assunto era sempre o mesmo, diziam: “estamos quase a ir para a escola primária”. Exteriorizavam, desta forma, o que estavam a sentir acerca dessa mudança que se avizinhava. Contudo, entendemos que esse momento de mudança não era percebido de forma unânime entre todos.

Parecia-nos existir um sentimento de desconforto entre as crianças do grupo. Assim, para tentar colmatar estes sentimentos, aparentemente negativos, fomos trabalhando ao longo do ano com as crianças com a intencionalidade de ajudar a ultrapassar esta etapa. Nesse sentido, no decorrer do 3º período escolar foram realizadas experiências de aprendizagem que vieram desmistificar a representação que as crianças tinham sobre o próximo nível de ensino. Este projecto foi pensado a partir da questão: Como será a nossa nova escola? Assim nasceu o projecto de trabalho “A Escola Nova”.

Com a realização das experiências de aprendizagem, que a seguir se descrevem, foi nosso intuito abordar todas as áreas de conteúdo, de uma forma transversal, levando as crianças a conhecerem, gradualmente, a nova realidade de uma escola mais formal (a escolaridade obrigatória) que se avizinhava.

As experiências aqui apresentadas tinham como intencionalidade mostrar um pouco como é a “escola primária”, tanto a nível de rotinas, como a nível de áreas de trabalho, encontrando semelhanças e diferenças.

Como veremos, à medida que as experiências de aprendizagem eram realizadas, a preocupação das crianças com a transição ia esmorecendo e diminuía a sua ansiedade, evidenciando uma maior tranquilidade face a essa situação. Pelo menos, tal, era notório nas suas conversas, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo.

Passamos então apresentar algumas dessas experiências de aprendizagem que julgamos terem sido importantes para a adaptação das crianças ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM Nº 1

### Visita à escola do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Situação emergente** – Era frequente nas conversas, entre as crianças, escutarmos as suas ideias prévias sobre a sua ida para a “Escola Primária”. Este facto levou-nos a questionar as crianças acerca do que pensavam sobre a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Procurando compreender o que estava subjacente a estes diálogos realizou-se uma conversa, em grande grupo. Posteriormente, sugerimos o registo do que as crianças entendiam e pensavam acerca da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (antes da visita).

➤ Ideias prévias da escola do 1.º Ciclo:

- Tem cadeiras e secretária, um quadro, um parque, lápis de carvão (Sofia)<sup>3</sup>
- Tem mesas (Flávio)
- É grande e tem um parque para os meninos brincarem e terem intervalo (Diogo)
- Tem duas balizas para jogar à bola (Bruno)
- Os meninos que vão para a escola levam uma mochila com lápis de cor e marcadores para pintar (Miguel)
- Os meninos têm cadernos (Catarina)
- Tem uma campainha para avisar quando é para sair e entrar para a sala (Íris)
- Tem livros (Diva)
- Também toca a campainha para ir para o intervalo (Nisa)
- Tem réguas (Mariana)
- Tem afias (Bruno)
- Tem um quadro para aprender (Daniela)
- Estudam Espanhol e Matemática (Sara)
- Têm Língua Portuguesa e Inglês (Sara)

---

<sup>3</sup> - Os nomes aqui apresentados são fictícios.

- Têm ginástica (David)
- Há um refeitório (Miguel)
- Os meninos escrevem com giz no quadro (Maria João)

A partir destas respostas foi possível verificar que as crianças já possuíam diversas informações acerca da escola do 1.º Ciclo. Podemos verificar de igual modo que as crianças que deram as respostas mais assertivas tinham irmãos a frequentar esse nível de ensino.

Esta auscultação de opiniões das crianças permitiu elaborar um guião com perguntas que as crianças queriam colocar à Professora aquando da visita à escola de 1.º Ciclo (que se transcrevem na sua forma original):

➤ GUIÃO

- Os meninos portam-se bem?
- A que horas saem?
- A que horas entram?
- Quanto tempo estão no recreio?
- Quantos tempos ficam sentados na cadeira?
- «Jogam» a jogos?
- Que brinquedos têm?
- Quantos alunos são?
- Fazem desenhos?
- Que idade têm os meninos?
- Quanto tempo está a escrever?
- Há uma sala de música na escola?
- Há uma sala de ginástica?
- Há um refeitório?
- Podemos ir à casa de banho quando quisermos?
- Outras.

De salientar que esta entrevista foi realizada à Professora aquando da visita à sala de 1.º ano da escola que elegemos para colaborar neste projecto. Convém acrescentar que, previamente, tínhamos decidido, conjuntamente, que uma criança faria o papel de jornalista, pois cabia-lhe colocar as perguntas à Professora. No entanto, estabeleceu-se

um diálogo entre todos os intervenientes. A Professora respondeu com todo o empenho e simpatia entrando no jogo simbólico que exigia o momento.

➤ Respostas da Professora

- **Os meninos portam-se bem?**
  - Sim, os meninos portam-se bem.
- **A que horas saem?**
  - Os meninos saem às 15 horas.
- **A que horas entram?**
  - Entram às 9 horas.
- **Quanto tempo estão no recreio?**
  - No recreio estão 30 minutos e é nesses 30 minutos que os meninos brincam, comem o lanche e aproveitam para ir à casa de banho.
- **Quanto tempo ficam sentados na cadeira?**
  - Estes meninos ainda não conseguem estar muito tempo sentados nas cadeiras.
- **«Jogam» a jogos?**
  - Sim.
- **Que brinquedos têm?**
  - Aqui na escola não há brinquedos. É no parque que as crianças brincam.
- **Quantos alunos são?**
  - São 18 alunos.
- **Fazem desenhos?**
  - Sim. Neste momento estamos a ler um texto sobre a Primavera e de seguida os meninos vão fazer um desenho.
- **Que idade têm os meninos?**
  - Estes meninos têm 6 e 7 anos de idade.
- **Quanto tempo estão a escrever?**
  - Algum tempo.
- **Há uma sala de música na escola?**
  - Não há mas quando temos aulas de música utilizamos a sala de aula.
- **Há uma sala de ginástica?**
  - Não.

- **Há um refeitório?**
  - Também não.
- **Podemos ir à casa de banho quando quisermos?**
  - Só quando precisam mesmo.

Para além da entrevista esta oportunidade permitiu às crianças um primeiro contacto formal com a realidade desta escola, considerando que foi possível durante cerca de trinta minutos observar, questionar e interagir com os alunos do 1.º Ciclo.

Em momento posterior foi realizada uma reflexão e diálogo acerca da visita e seguidamente, houve um tempo em que cada um teve a possibilidade de registar graficamente as suas ideias. A título de exemplo, transcreve-se o que pensam da escola depois da visita:

- A professora ensina os meninos a fazer (João)
- Tem um quadro (Daniela)
- Os meninos têm livros (Diva)
- A sala é grande (Sofia)
- Os meninos aprendem a escrever, a ler e a contar (Catarina)
- A professora ensina o abecedário (David)
- As vogais e as consoantes estavam na parede para os meninos não se esquecerem (Daniel)
- As mesas estão em filas (Catarina)
- Aprendem Português, Matemática, Meio Físico (Bruno)

Assim, após a visita à escola de 1.º Ciclo, pudemos verificar que as crianças ficaram com ideias mais claras acerca da escola, pois tal como refere Infante (2001) “as crianças do Jardim de Infância e da escola do 1.º Ciclo também devem estabelecer relações (ex: visitas entre si)” (p. 34). De igual modo, notamos que repararam em determinados pormenores da sala do 1.º ano, podendo para tal observar a resposta do David quando salienta “a professora ensina o abecedário” e a do Daniel “as vogais e as consoantes estavam na parede para os meninos não se esquecerem” (Daniel).

Esta visita revelou-se como um momento de elevada importância para este grupo de crianças, pois o contacto directo e o facto de ficarem a conhecer um espaço educativo semelhante ao que vão frequentar no próximo ano lectivo permitiu aliviar o desconforto que lhe causava o desconhecido. Assim, concordamos com Silva (1997)

quando explicita que “a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (p. 89).

Neste contexto, a nossa preocupação ia no sentido de desconstruir as ideias prévias que eram representações pouco positivas de uma escola que reclama sequencialidade e transição, sem rupturas, entre os diferentes níveis de ensino.

## EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM Nº 2

### 2.1 - Semana dedicada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

#### – Projecto “ A ESCOLA NOVA ”

Foram realizadas diversas actividades relacionadas com a escola do 1.º Ciclo com a finalidade das crianças conhecerem a realidade que dentro de pouco tempo irão, brevemente, vivenciar. Para tal foi pensada e negociada uma modificação do nosso espaço tentando recriar uma sala de 1.º Ciclo como a que havíamos visualizado.



**Figura n.º 2-** A nova disposição do espaço

Assim, iniciámos com a simulação do que se passa na sala de aula do 1.º Ciclo, preparando o espaço e colocando as mesas umas atrás das outras, em diversas filas, como podemos ver na figura n.º 2. Na manhã seguinte, fizemos a hora do acolhimento mas procurando que as crianças se sentassem nas suas mesas, tal como vimos na escola visitada. Acrescente-se que neste dia tínhamos estagiárias na sala e tornava-se indispensável conversar sobre o que se estava a passar, dando conhecimento do nosso projecto de trabalho. Durante esta conversa, apontamos algumas situações que mereceram o nosso registo das quais salientamos:

<b>Emergências</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Observações</b>
<p>A Maria João fica atenta ao que se passa e espontaneamente fala com a Educadora</p> <p><b>Maria João:</b> Porque estão assim as mesas?... Parece uma sala de aula!</p> <p><b>Educadora estagiária:</b> Não sei...será? Eu não te posso dizer, vais ter de esperar mais um pouco para saber... Acho que vai haver surpresas...</p> <p>Posteriormente, vira-se para a Educadora e diz:</p> <p><b>Maria João:</b> A mesa verde cheira a pó.</p> <p>A mesa amarela cheira a limão.</p>	<p>- Demonstra atenção e interesse, aquando de mudanças na sala</p> <p>- Associa a disposição das mesas a uma sala de aula</p> <p>- Identifica e nomeia cores: verde e amarelo</p> <p>- Nomeia um fruto: limão</p> <p>- Estabelece correspondência entre cor e fruto: associa a cor amarela ao limão, também amarelo</p>	

**Quadro n.º 5-** Registo de observação n.º1

Entretanto a Sara ia conversando com as colegas do lado. A conversa girou em torno da mudança/alteração que a sala sofreu.

<b>Emergências</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Observações</b>
<p><b>Sara:</b> Olha as mesas, estão diferentes...</p> <p><b>Catarina:</b> Porque estão assim as mesas?</p> <p><b>Sara:</b> Parece uma escola! Olha a mesa laranja cheira a laranja. Aqui está parecido com a escola primária.</p>	<p>- Revela curiosidade na mudança do espaço</p> <p>- Associa a disposição do espaço com uma escola primária</p> <p>- Identifica e nomeia uma cor: cor de laranja</p> <p>- Nomeia um fruto: laranja</p> <p>- Estabelece correspondência entre cor e fruto: associa a cor laranja ao fruto (a laranja).</p>	

**Quadro n.º 6-** Registo de observação n.º2

Para além da organização do espaço foi, igualmente, feita uma adequação da rotina da sala de Jardim de Infância à rotina do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lembra-se que estas rotinas foram previamente abordadas e discutidas após a visita à escola. Decidimos experimentar, como se pode verificar de seguida:

- As crianças entraram para a sala ordenadamente quando ouviram a campainha, tal como podemos verificar na figura n.º 3.



**Figura n.º 3-** Crianças a entrarem para a sala

- Quando entraram na sala, deram os bons dias e sentaram-se de acordo com o respectivo nome que estava escrito na sua mesa.



**Figura n.º 4-** Crianças sentadas na sua mesa.

- A Professora, logo pela manhã, mencionou e recordou as novas regras da sala de aula, referindo que elas se mantinham ao longo da semana.



Figura n.º 5- Crianças a colocar em prática as regras estabelecidas

No decorrer da actividade, a Professora fazendo a simulação do que, eventualmente, se passa na sala de aula do 1º Ciclo tenta estabelecer um diálogo informal com as crianças, sobre a escola, emergindo o seguinte:

Emergências	Avaliação	Observações
<p>A Daniela estava sentada à mesa com mais duas crianças e ouvia atentamente o que a professora falava. Enquanto a professora dialogava com as crianças sobre o respectivo tema “A Escola”, ia questionando o grande grupo de crianças.</p> <p><b>Professora:</b> Vocês sabem, quando devem entrar para a sala de aula? (A Daniela responde com rapidez)</p> <p><b>Daniela:</b> quando toca a campainha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela curiosidade</li> <li>- Mostra interesse</li> <li>- Associa o toque da campainha com o momento de obrigatoriedade de entrada para a sala de aula</li> </ul>	

Quadro n.º 7- Registo de observação n.º 3

## EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM Nº3

### 3.1- Experiência de Aprendizagem - «Aula» de Português

Seguidamente a Professora iniciou a sua «aula», contando a história da “Branca de Neve e os 7 Anões”, mostrando as respectivas imagens, simulando uma aula de português. Neste caso, considerando o grupo de crianças em questão, tal como refere Silva (1997) “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (p. 65). O que se pretendia claramente, era a partir deste jogo motivar as crianças para a importância da linguagem e comunicação através do texto escrito.

No decorrer da leitura da história questionaram-se as crianças sobre a temática que o conto narra. Posteriormente, foram distribuídas folhas com um parágrafo da história em questão. Como havíamos contratualizado, a Professora dedicaria um tempo a cada criança no qual iria ler o texto, individualmente, para cada criança, uma vez que eram todos diferentes. Iriam permanecer nos seus lugares e só depois disso completariam a tarefa que passava por representar graficamente o texto. Entretanto chegou a hora do intervalo da manhã.

Depois do intervalo iniciaram o trabalho fazendo cada uma o seu desenho para poderem juntar as partes da história de forma a compilar (recriar) a mesma, numa versão original da responsabilidade do grupo. Para Mata (2008) “as crianças que não conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita, nem referir eventuais benefícios que dela se possam tirar, poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita” (p. 16). Assim, pretendíamos envolver o grupo no trabalho colaborativo sem descurar a importância da associação do código escrito à imagem, no sentido de levar a criança a experimentar a necessidade de aprender, contribuindo desta forma para o projecto de leitor-escritor.



**Figura n.º 6-** Parte da história ilustrada por uma criança.

### 3.2- Experiência de Aprendizagem - «Aula» de Educação Física

Para o desenvolvimento desta actividade convidámos um encarregado de educação de uma criança da sala que é Professor de Educação Física tentando simular as actividades de enriquecimento curricular que soubemos, na visita à escola, que acontecem na escola de 1º Ciclo e são orientadas por professores «especialistas», como nos contou a Professora.



**Figura n.º 7-** Exercícios realizados na «aula» de Educação Física

Consideramos importante esta colaboração das famílias e, além do mais, esta possibilidade das crianças experienciarem no seu espaço um momento diferente e uma oportunidade educativa orientada, com diferentes formas de movimento. Para Silva (1997) “a exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações,

facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior” (p. 58).

A avaliação desta actividade feita pelas crianças foi a seguinte:

- Afinal a escola não é apenas ler e trabalhar (João).
- É como na nossa escola (Mariana).
- Até foi divertido (Joana).
- Tenho que contar ao meu irmão...Gostei (Sara)

Como testemunham os seus comentários o desconforto inicial foi sendo superado.

### 3.3 - Experiência de Aprendizagem - «Aula» de Matemática

A aula de Matemática foi, de igual modo, orientada por um encarregado de educação, embora tal tivesse acontecido por sugestão da criança que era filho de uma Professora desta área do saber.



**Figura n.º 8-** Professora de Matemática

Assim a actividade iniciou em grande grupo, embora as crianças estivessem sentadas nas mesas. A Professora começa por questionar as crianças sobre o que entendem por matemática. Surgem as mais variadas explicações entre elas: “são contas” e “são números”.

As crianças assistem e participam com entusiasmo na intervenção da Professora que apresenta os sólidos geométricos. Enquanto ia mostrando alguns sólidos questionava as crianças sobre os mesmos e ia repetindo lentamente as características de cada um e

verificando se já conseguiam identificar quer as formas quer os nomes. Para Mendes e Delgado (2008) “é importante que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas” (p. 10).

Emergências	Avaliação	Observações
<p>A professora mostra uma pirâmide e pergunta ao grande grupo se alguém sabe como se chama aquele sólido.</p> <p><b>Daniela:</b> É uma pirâmide. É um triângulo.</p>	<p>- Demonstra interesse em aprender</p> <p>- Demonstra atenção pela actividade</p> <p>- Demonstra conhecimento das formas</p>	

Quadro n.º 8 – Registo de observação n.º 4

Embora não pretendendo descrever com rigor e exaustão todas as experiências que este projecto possibilitou, convém acrescentar que considerando a organização curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para além das áreas trabalhadas e já apresentadas foram, (a pedido das crianças) também trabalhadas na sala as áreas da Expressão Musical e do Inglês seguindo a mesma metodologia das anteriores, ou seja, recorrendo à participação dos pais e encarregados de educação. Curiosamente, este projecto acabou por estreitar as relações família-escola sem que antes tivéssemos previsto essa intencionalidade.

Na sequência do que foi dito, a «aula» de Expressão Musical tinha como propósito aprender-ensinar uma nova canção. O Professor acompanhado por uma viola fez com que as crianças se enternecessem com o momento. Verificámos essa situação através da reacção das crianças, quando espontaneamente se exprimiram de uma forma muito positiva ao fazerem os seguintes comentários: “afinal a escola tem coisas boas”, “é igual ao que fazemos nesta escola”, “os meninos da escola primária também cantam”, “também vamos ter um professor de música na escola nova”.

Ao fazer avaliação, numa conversa em grande grupo, falávamos das semelhanças e diferenças, o que já fizemos, o que faltava fazer e uma criança lembrou que faltava a «aula» de Inglês, dizendo: “falta a aula de inglês ... Eu sei porque o meu irmão tem inglês”. Concordámos todos que isso podia ser possível, tal como veio a acontecer.

Resumidamente, diríamos que iniciou com um diálogo pedindo às crianças para explicarem o projecto e tudo o que estavam a trabalhar. De seguida, utilizando como estratégia uma canção, ensinou as partes do corpo, exemplificando e apontando enquanto falava inglês. Dizia as palavras várias vezes de modo que as crianças tivessem oportunidade de as repetir e de «brincar» com os fonemas. Estas mostravam-se mais uma vez entusiasmadas e no fim da sessão tinham interiorizado o que lhes foi ensinado. No momento da canção as crianças levantaram-se das cadeiras e realizaram os gestos segundo a canção, momento em que as crianças se manifestaram mais uma vez de uma forma muito positiva em relação ao que estavam a vivenciar. As mesmas murmuraram as seguintes palavras: “estou a gostar destas actividades sobre a escola”, “até ouvimos a música em inglês no rádio”, “lá também será assim? ou é só aqui...”.

#### **EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM Nº 4**

##### **- HISTÓRIA: “A Escola Nova”**

Após as actividades anteriores, para consolidar o trabalho que estava a ser desenvolvido foi elaborado em três dimensões uma casa que era a escola do Ensino Básico. A mesma foi realizada em cartão e decorada pelas crianças. As paredes foram pintadas de amarelo e o telhado de vermelho. A actividade foi realizada com entusiasmo, na medida em que as crianças fizeram alguns comentários:

- Será que a nossa escola vai ser assim tão alegre?
- Vai ter as paredes amarelas como esta.
- Eu acho que é grande, pois vão estão lá muitos meninos e meninas e se for pequena não cabemos.
- Esta é a escola onde os meninos gostavam de andar porque é bonita.

A partir deste diálogo e deste conjunto de ideias foi proposta a produção de uma história sobre a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Daí surgiu a invenção de uma história intitulada com o nome do projecto “A Escola Nova”. Assim cada um diria uma frase (daria uma ideia que a educadora anotava) e todos tinham de participar até chegarem ao final. O resultado foi o seguinte:

➤ HISTÓRIA: “ A Escola Nova”

Era uma vez um menino que se chamava Zé. Ele tinha uma amiga chamada Sofia e a sua namorada chamava-se Cláudia.

Ele já tinha 6 anos e não sabia quando ia para a escola. Ele estava a pensar na escola e decidiu fazer um desenho sobre a escola. Depois no desenho escreveu “ Escola primária” e a mãe e o pai foram matricular o Zé. Também perguntaram quando ia começar a escola.

O seu irmão mais novo chamava-se Zéziscas, tinha uma prima que se chamava Sara Nunes e um primo Simão, ele tinha 14 anos.

No mês de Setembro o Zé foi para a escola. De manhã tocou a campainha e entraram na sala.

A sua professora chamava-se Linda e tinha 50 anos. No intervalo foram brincar para o parque e de repente apareceu uma menina nova que se chamava Liliana. Tocou a campainha, entraram para a sala e estudaram matemática, língua portuguesa e inglês.

Tocou outra vez a campainha e foram para o recreio brincar e jogar à bola.

O Zé no recreio magoou-se no joelho. Depois a ambulância levou-o para o Hospital. Os pais dele assustaram-se mas foi só um susto. A enfermeira fez o curativo e ele ficou logo bom e foi para a escola. Os seus amigos perguntaram assim: - estás bem amigo? O Zé respondeu: - sim, obrigado, não foi nada, já estou bom.

A professora Linda apareceu e deu-lhe um beijinho.

No final do dia os pais do Zé foram buscá-lo e depois foram para casa brincar.

Mas antes de brincar jantaram massa com carne, sopa de canja, de sobremesa melancia e beberam água.

A noite apareceu. Jogaram às cartas com a mãe, a mãe fez vapores, leu uma história. O Zé tomou o leite e dormiu, descansou e sonhou” como é bom estar na “escola nova”.

VITÓRIA, VITÓRIA, ACABOU-SE A HISTÓRIA.

Tendo em conta cada parte da história inventada pelas crianças, foram realizadas diversas actividades relacionadas com a mesma: Eis alguns exemplos

“Ele estava a pensar na escola e decidiu fazer um desenho sobre a escola”.

- Realização de um desenho da escola nova

“Tinha uma prima que se chamava Sara Nunes e um primo Simão, ele tinha 14 anos”.

- Actividade no domínio da matemática – as «contas»

“O seu irmão mais novo chamava-se Zéziscas, tinha uma prima que se chamava Sara Nunes e um primo Simão”

- Realização de uma árvore genealógica

“No mês de Setembro o Zé foi para a escola”

- Actividade acerca das estações do ano

“...e a mãe e o pai foram matricular o Zé”.

- Actividade na área da formação pessoal e social – diálogo sobre os dados pessoais: nome, nome da mãe e do pai, idade, morada, número de irmãos, e data de nascimento, etc.

“...A noite apareceu”.

- Actividade acerca do sol e do sistema solar, tal como o movimento de rotação.

De referir, que as actividades apresentadas foram realizadas de uma forma transversal, procurando trabalhar as diversas áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares, partindo da estrutura do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pensámos que toda esta experiência respeitada, vivida e elogiada vai mais tarde fazer com que as crianças se sintam mais seguras e confiantes resolvendo a sensação de desconforto que manifestavam nas suas conversas quando se falava da entrada na nova escola. Daí que acreditamos ter sido oportuno fazer-se esta articulação entre diferentes níveis e espaços educativos embora se reconheça que existem várias formas de proceder e de fazer. Contudo, entendemos que o posterior sucesso das crianças dependerá em parte da mudança no Jardim e nos Educadores de modo a possibilitarem a criação de situações de aprendizagem expressamente organizadas, entre o Jardim de Infância e a Escola do 1º Ciclo.

Neste caso, as crianças acabaram por demonstrar uma atitude positiva face à transição para o 1.º Ciclo. As representações que as crianças tinham acerca da escola primária foram desconstruídas e encaradas como uma sequência normal e importante nas suas vidas, na medida em que aparentavam uma maior tranquilidade perante a chegada do momento “crítico”, que para elas era a mudança do Jardim de Infância para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sequência do trabalho apresentado foi possível constatar que os investigadores a que recorremos defendem a necessidade de articulação entre os diferentes ciclos de ensino. Revelou-se, por isso, uma preocupação investigativa com actualidade e tornou-se numa oportunidade de reflexão diversa que pensamos que merece uma atenção especial entre os profissionais de educação. Nesse sentido, consideramos oportuno a temática evidenciada, pois “a entrada no mundo da escola, particularmente marcada por esta entrada na “primária” tem, tradicional e socialmente, um peso e uma carga simbólica muito especial” (Castro & Rangel, 2004, p. 135).

Nesta perspectiva a nossa preocupação central desenvolveu-se em torno da transição do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tentando dar resposta à sensação de desconforto que emergiu nas conversas do grupo de crianças.

Julgamos ser possível afirmar que o tema se revelou pertinente e que as estratégias utilizadas ajudaram as crianças a conhecer e a perceber a realidade da segunda etapa de formação. Verificámos que o sentimento de angústia se foi transformando em expectativas positivas pois o conhecimento directo da realidade sobre o funcionamento dos dois espaços educativos permitiram um novo olhar sobre a realidade da sua «Nova Escola».

Relativamente aos objectivos traçados consideramos que foram alcançados de um modo aceitável. Ao longo das experiências de aprendizagem tivemos a oportunidade de:

- Reflectir com as crianças que frequentam o último ano do Pré-Escolar a sua transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Utilizar estratégias adequadas de modo a facilitar a adaptação das crianças à etapa educativa seguinte.
- Verificar se as estratégias utilizadas foram apropriadas e se causaram efeitos na percepção da realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Compreender se as aprendizagens adquiridas envolveram estratégias que facilitaram a articulação, valorizando as aquisições realizadas pelas crianças.

Independentemente dos resultados obtidos pensamos ter sido válido o desafio e julgamos que este projecto facultou às crianças maior continuidade e aproximação à nova escola em aspectos que nos parecem pertinentes. Como já referimos privilegiamos a

desconstrução da imagem negativa da escola permitindo um melhor conhecimento da realidade.

No entanto, relativamente ao objectivo «averiguar se existe continuidade e articulação entre os dois graus de ensino» constatamos que as disposições legais consideram a necessidade de articulação entre os profissionais de educação para que a transição aconteça sem desníveis e rupturas. Contudo, verificámos que as práticas pedagógicas, os tempos e espaços escolares, continuam distanciados. A este propósito salienta-se o que recomenda a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular no ponto 5 da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro,

*“Aos Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude pró-activa na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas” (p.6).*

Neste caso, para além do mais, o grupo de crianças frequentava uma instituição privada o que acentua a inexistência de articulação e o distanciamento entre a rede pública e a rede privada.

Porém, registamos a disponibilidade da Professora com a qual iniciamos o nosso projecto de trabalho sublinhando que sem a sua disponibilidade estaria dificultada a nossa tarefa. A visita à escola foi uma experiência de aprendizagem que permitiu às crianças a antevisão do seu percurso formativo.

Neste contexto, os Educadores de Infância e os Professores surgem como determinantes neste processo de transição entre estes dois níveis de ensino. Porém, devem considerar a cooperação com os pais ou encarregados de educação. Na nossa perspectiva estes têm um papel crucial, pois tal como diz Infante (2001) “deverão tornar-se co-responsáveis e cúmplices nesta fase, devendo haver uma colaboração entre Educadores/Professores/Pais para que as eventuais dificuldades possam se atenuadas e resolvidas com uma maior facilidade” (p. 34).

Acrescente-se que os Professores e Educadores têm a responsabilidade de motivar a comunicação entre eles pois de acordo com Silva (2004) esta é “facilitadora da transição. É, porém, frequente os Educadores afirmarem que os Professores não se mostram

interessados em conhecer as práticas desenvolvidas, colocando fortes reservas em transmitir informações individuais sobre as aprendizagens das crianças, com o receio de as “rotular” (p. 102).

Na mesma linha de pensamento cabe aos Educadores e Professores “ler e conhecer o conteúdo do programa do 1.º Ciclo e as Orientações Curriculares; manter um bom relacionamento e diálogo, analisando e debatendo cada uma das propostas curriculares; realizar projectos comuns; trocar informações”, em que “numa primeira fase de articulação, os professores do 1.º Ciclo deverão aperceber-se das diferenças entre as etapas para que haja uma adaptação favorável” e os educadores terão que “reflectir e aperfeiçoar os aspectos das suas práticas pedagógicas que sejam considerados mais importantes, para facilitarem também esta transição e uma continuidade educativa” (Infante, 2001, p. 33).

No entanto, podemos constatar que isso nem sempre acontece, colocando em causa a continuidade entre os níveis de ensino pois como é referido por Homem (2003) “nem sempre os dois ciclos cumprem, com equilíbrio, as finalidades que lhes estão legalmente atribuídas, sendo recorrentes as queixas dos professores do 1.º Ciclo” no que respeita “à demasiada infantilização e brincadeira não regrada e/ou intencionalizada no Jardim de Infância, sobrevalorizando a relação (...) descurando a iniciação académica” (p. 19).

Perante este cenário de opiniões no que concerne aos Professores, os Educadores também apresentam acusações em relação à escola do 1.º Ciclo. A este propósito lembra a mesma autora “à excessiva repressão e “alunização” das crianças no 1.º Ciclo, desvalorizando a relação e a expressão, e apenas cuidando da iniciação académica” (p. 19).

Para além destas situações que não são propícias à questão da transição qualitativa vista como uma sequencialidade, surgem outros factores que vêm contribuir para este comprometimento da continuidade que são tal como apresenta Homem (2003) “a divergência de princípios que existe entre uns e outros, a dificuldade de articular acções e desenvolver projectos em comum, a relação problemática que existe entre ambos” (p. 20).

Perante esta apresentação de argumentos e para que esta etapa não permaneça tal como refere Oliveira-Formosinho (2000, citada por Homem, 2003) “a viver como se fosse uma realidade auto-suficiente” e a ser “autónomo relativamente ao outro”, é preciso, como também diz o mesmo autor, “ser pró-activo na sua procura da continuidade” (p. 20).

Tendo em conta esta realidade é urgente modificar, repensar e aperfeiçoar esta conjuntura marcada por circunstâncias que não facilitam o processo de aprendizagem das crianças. Dewey (citado por Marchão, 2002) apresenta três atitudes que “são fundamentais a um bom desempenho dos Professores: a atitude crítica, a disponibilidade e a

responsabilidade”. Para este autor sem estes referentes “nunca a intervenção do Jardim de Infância e da Escola favorecerão processos continuados e articulados” (p. 34).

Já Zabalza (2001, citado por Homem, 2003) sugere que os Educadores necessitam de cuidar da sua formação e do seu desempenho, conhecer o outro lado e darem-se a conhecer, participarem e abrirem-se à participação, tal como afirmar e manter a sua especificidade, de forma a construir uma Educação Pré-Escolar com sucesso (p. 20).

Neste sentido, para que a transição se torne num processo positivo é necessário colocar em prática diversas estratégias tais como:

- Partilhar a vida dos contextos com os pais;
- Partilhar expectativas com os pais;
- Utilizar instrumentos de registos de dados sobre o percurso de vida e aprendizagem das crianças;
- Permitir a exploração de objectos transitivos;
- Desenvolver projectos educativos e curriculares comuns, embora adaptados a cada contexto;
- Organizar espaços de reflexão e formação comuns;
- A generalização da tutela pedagógica do Ministério da Educação a todas as instituições de Educação Pré-Escolar;
- A formação inicial e contínua de Educadores e Professores, que, desde logo, deve apoiar os docentes na construção de uma cultura e de uma identidade comuns, embora alicerçadas em especificidades próprias de cada nível de intervenção (Marchão, 2002, p. 39).

Castro e Rangel (2004) na abordagem sobre esta problemática sugerem ainda um projecto de trabalho comum como uma forma de continuidade na medida em que a poderia ser uma “excelente resposta, não só para assegurar a desejável continuidade entre os dois níveis educativos, como para garantir certas características ao currículo de ambos os níveis” (p. 139).

Já para Katz e Chard (1997, citados por Castro & Rangel, 2004) a abordagem de projecto “pode representar, simultaneamente, a parte mais formal e estruturada do currículo do Jardim de Infância e a parte mais informal e menos estruturada (...) no currículo do 1.º Ciclo” (p. 144).

Consideramos, tal como refere Infante (2001), que cabe ao Educador dedicar especial atenção à criança no momento em que se aproxima a transição para a escola do 1.º Ciclo. Na verdade, foi este o nosso propósito reconhecendo contudo que existem diversos

caminhos mas a nossa opção metodológica permitiu-nos abrir horizontes sobre os quais pretendemos continuar a reflectir no sentido de aperfeiçoar as nossas práticas.

Neste percurso o que para nós se tornou evidente “é que o professor é agente de futuro enquanto educador cuja missão é decisiva enquanto «arquitecto do futuro» ” (Bonifácio Silva, 2011, p. 209).

Para finalizar convém acentuar que esperamos que os Professores e os Educadores se debrucem, futuramente, sobre as questões agora abordadas sugerindo novos contributos com a intencionalidade de melhorar a articulação entre níveis de ensino que, no nosso entendimento, são promotores de bem-estar para as crianças, expresso em atitudes positivas face à entrada na escolaridade formal.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS  
LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2008). *Relatório de Estudo- A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Aleixo, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Azevedo, J. (2007). Articulação entre níveis de ensino, Educação para o sucesso: políticas e actores. *Conferências Plenárias e Painéis, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 87-89). Funchal: Universidade da Madeira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1991). *O Processo da Educação Geral*. São Paulo: Nacional.
- Castro, T. G., & Rangel, M. (Janeiro de 2004). Jardim de Infância/1.º Ciclo , Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação* , pp. 135 - 144. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa, 8.ª edição*. Porto: Porto Editora.
- Educação, M. d. (2006). *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (Novembro de 2003). A Questão da Sequencialidade entre Ciclos. In Encontro Nacional de Educação Pré- Escolar: Percursos, percalços na educação pré-escolar. *Cadernos da FENPROF*, pp. 17 - 21.
- Infante, M. J. (2001). Jardim de Infância e Escola do 1.º Ciclo- Fase de transição e conhecimento destas realidades. *Cadernos de Educação de Infância n.º58* , pp. 32-35.
- Katz, I., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación - Acción*. Barcelo: Graó.

- Lessard-Hébert, M. G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Léssard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget- Horizontes Pedagógicos.
- Machado, J. (2007). A Transição entre Níveis e Ambientes Educativos requer Continuidade e Coerência Pedagogia entre o Jardim e a Escola e entre os respectivos docentes, *Pátio - Educação Infantil*, Ano V, n.º 14. *Pátio - Educação Infantil* , pp. 15-16.
- Marchão, A. J. (Setembro de 2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Educação Básica - as Primeiras Etapas* , pp. 33-40.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância, Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Monge, M. G. (Setembro de 2002). Educação Pré- Escolar/1.º Ciclo do Esino Básico - uma perspectiva de continuidade educativa. *Educação Básica - as Primeiras Etapas* , pp. 27-32.
- Nabuco, M. E. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *In Revista Inovação*, pp. 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). Os modelos pedagógicos para a educação de infância e o desafio da diversidade pedagógica. *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 107-120). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGrawHill.
- Phillips, J. J.L. (1977). *Teoria de Piaget sobre as origens do intelecto*. Lisboa: Socicultura.

- Piaget, J. (1991). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância In Relatório de Estudo - A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, pp. 7-28.
- Portugal, G. (Setembro de 2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola- Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender* , pp. 9-16.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Lisboa: Cidine.
- Reis-Jorge, J. (2007). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: aspectos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. *O Professor, n.º 95, III Série*, (pp. 10-13).
- Rodrigues, M. (2005). *Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos*,. *Interações, n.º 1*, pp. 7-24.
- Roldão, M. (2008). *Que Educação Queremos para a Infância In Relatório de Estudo - A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, pp. 99-113.
- Serrano, M. (1990). *Investigação-acção. Aplicações ao campo social e educativo*. Madrid: Dykynson.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. Brasil: Thomson.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes - Metodologias da investigação- acção*,. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. I. (2001). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal - a participação dos educadores. *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 51-61). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Silva, I. L. (Janeiro de 2004). Do Jardim-de-Infância para o 1.º Ciclo - Como os professores vêem a transição. *In Infância e Educação*, pp. 89 - 108. Porto: Porto Editora.

- Silva, E. B. (2011). *Professores e Escolas – Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Slater Alan, r., & Muir, D. (2004). *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Jean Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B., & Brown, P. (2002). *Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica*. In B.Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância*(pp.193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1990). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw - Hill.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de Infância e promoção da coesão social*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2008). *Educação de Infância e Promoção da coesão Social In Relatório de Estudo - A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, pp. 76-98.
- Vieira F. & Lino, D. (2007). *As contribuições da teoria Piaget para a Pedagogia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamento e Linguagem*. Brasil: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (Janeiro de 2004). *Práticas Educativas en la Educación Infantil - Transversalidades y Transiciones*. *Investigação e Práticas* , pp.7-26. Porto: Porto Editora.

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho profissional
- Lei 46/86 de 14 de Outubro - Lei Bases do Sistema Educativo
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo para a Educação Pré-Escolar