

Julho 2024

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Estudo Exploratório sobre Processos de Transição Educativa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Vânia Rita Santos Nunes

ORIENTAÇÃO

Doutora Isabel Cláudia Nogueira



PAULA
FRASSINETTI

Relatório de Estágio

apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE PROCESSOS DE TRANSIÇÃO EDUCATIVA

Orientação: Doutora Isabel Cláudia Nogueira

Autora: Vânia Rita Santos Nunes

Julho 2024

Índice:

Introdução	VIII
Capítulo I – Enquadramento Teórico	9
1. A Educação Pré-Escolar	9
2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
3. A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico 11	
4. Articulação Educação Pré-Escolar - 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
4.1 O papel do professor/educador na transição	15
4.2 Boas práticas em processos de transição educativa	17
5. Aprendizagens matemáticas	19
5.1 A abordagem da Matemática no contexto Pré-Escolar.....	19
5.2 A Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
5.3 A importância da articulação curricular em Matemática na Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB	28
Capítulo II – A intervenção educativa	31
1. A componente de Prática de Ensino Supervisionada	31
2. Os contextos de intervenção educativa.....	32
Capítulo III - Enquadramento metodológico	36
1. Abordagem adotada	36
2. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados	36
3. Procedimentos	37
4. Cronograma da investigação	39
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos dados da investigação.....	40
1. Entrevistas às educadoras de infância	40
2. Entrevistas às professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico	42
3. Entrevista à psicóloga.....	44
Considerações Finais	46

Referências Bibliográficas	48
Apêndices	51

Índice de Quadros

Quadro 1 – Organização das áreas de conteúdo do Pré-Escolar	10
Quadro 2 – Comparação das áreas de conteúdo da EPE com as disciplinas do 1.º CEB	11
Quadro 3 – Estrutura da entrevista para docentes	37
Quadro 4 – Estrutura da entrevista para a psicóloga	38
Quadro 5 – Cronograma	39

Índice de Apêndices

Apêndice I – Guião das entrevistas das educadoras/professoras	51
Apêndice II – Matriz da entrevista à Educadora M	52
Apêndice III – Transcrição da entrevista à Educadora M	53
Apêndice IV – Matriz da entrevista à Educadora C	58
Apêndice V – Transcrição da entrevista à Educadora C	59
Apêndice VI – Matriz da entrevista à Professora C	65
Apêndice VII – Transcrição da entrevista à Professora C	67
Apêndice VIII – Matriz da entrevista à Professora S	70
Apêndice IX – Transcrição da entrevista à Professora S	71
Apêndice X – Guião para a entrevista à Psicóloga.....	75
Apêndice XI – Matriz da entrevista à Psicóloga	76
Apêndice XII – Transcrição da entrevista à Psicóloga	78

Agradecimentos

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização deste estágio e para a elaboração deste relatório.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, pelo seu amor e apoio incondicional e compreensão ao longo de todo o processo. Sem o seu apoio, esta jornada não teria sido possível. A sua paciência, compreensão e encorajamento constantes foram fundamentais para a realização deste relatório. As suas palavras de incentivo e gestos de carinho foram essenciais para que eu pudesse alcançar este objetivo. Muito obrigado por estares sempre do meu lado.

Agradeço também à minha orientadora, à professora Isabel Cláudia Nogueira, cujo conhecimento, orientação e paciência foram fundamentais para o sucesso deste relatório de estágio. A sua dedicação e disponibilidade foram essenciais para que eu pudesse alcançar os meus objetivos.

Um agradecimento especial às minhas amigas, que estiveram sempre ao meu lado, e contribuíram com apoio emocional e motivação. A amizade e os momentos partilhados foram indispensáveis para enfrentar os desafios que surgiram ao longo desta caminhada.

Por fim, quero agradecer às educadoras e professoras que me acompanharam e acolheram durante os estágios. O seu profissionalismo, sabedoria e conselhos foram de extrema importância para o meu crescimento pessoal e profissional. A oportunidade de aprender com cada uma de vocês foi uma experiência enriquecedora que levarei comigo para o futuro.

A todos, o meu mais sincero obrigado.

Resumo

A transição entre níveis educativos constitui um momento com características que recomendam uma ação articulada particularmente importante, dadas as consequências ao nível do desenvolvimento socioemocional e cognitivo de qualquer criança, pelo que o modo como é preparada e acontece pode ter um impacto significativo no seu percurso pessoal e académico.

Neste relatório de estágio apresenta-se um estudo exploratório que pretendeu investigar se e como são implementados processos de transição, nomeadamente do contexto pré-escolar para a escolaridade obrigatória: para esse efeito, foram conduzidas entrevistas com duas educadoras de infância e duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e também com uma psicóloga com prática profissional nestes processos.

As experiências relatadas e o conhecimento a que se acedeu permitiu identificar desafios que se colocam nessa etapa – às crianças, docentes e pais – bem como exemplos de estratégias e práticas genéricas adotadas em contexto educativo nessas fases, especificando-se com mais pormenor ações mais diretamente relacionadas com as aprendizagens matemáticas.

Ressalta-se a diferença de abordagens relatada, enfatizando-se a necessidade de o professor/educador atuar como um mediador e facilitador ímpar nesses momentos de transição, para que seja bem-sucedida.

Palavras-chave: Transição educativa; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico, Matemática

Abstract

The transition between educational levels has characteristics that require particularly important coordinated action, given the consequences for the socio-emotional and cognitive development of any child, and the way in which it is prepared and takes place can have a significant impact on their personal and academic path.

This internship report presents an exploratory study that aimed to investigate whether and how transition processes are implemented, namely from pre-school to primary school: for this purpose, interviews were conducted with two kindergarten teachers and two primary school teachers, as well as with a psychologist with professional experience in these processes.

The experiences reported and the knowledge gained made it possible to identify challenges that arise at this stage – for children, teachers and parents – as well as examples of generic strategies and practices adopted in educational contexts at these stages, specifying in greater detail actions more directly related to mathematical learning. The difference in approaches reported is highlighted, emphasizing the need for the teacher/educator to act as a unique mediator and facilitator in these moments of transition, so that it is successful.

Keywords: Educational transition; Preschool Education; Primary Education, Mathematics

Lista de Acrónimos e Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e estabeleceu a articulação de processos de transição entre níveis educativos como eixo central de trabalho, em particular para os processos dessa natureza que acontecem da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente em Matemática.

A transição é um momento crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e a forma como é preparada e acontece pode ter um impacto significativo no percurso académico de cada aluno. Assim, tentamos analisar de que modo e com que mecanismos são implementados processos de transição do contexto pré-escolar para a escolaridade obrigatória: para esse efeito, foram conduzidas entrevistas com duas educadoras de infância e duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e também com uma psicóloga, cujas experiência e conhecimento forneceram *insights* valiosos sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados durante a transição entre níveis educativos.

Este documento está organizado do seguinte modo:

O Capítulo I inicia-se com um enquadramento teórico relativo a especificidades da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB para, de seguida, se explanarem contributos relacionados com processos de transição e articulação de níveis de educação – nomeadamente, sobre o papel do profissional docente dessas valências nesses processos e com apresentação de boas práticas –, especificando-se em particular para as aprendizagens matemáticas.

Apresentam-se no segundo capítulo as finalidades da intervenção educativa implementada durante o mestrado e uma descrição dos contextos em que esta decorreu.

No terceiro capítulo é apresentado o enquadramento metodológico da investigação realizada, com apresentação do tipo de abordagem escolhida, das técnicas selecionadas para a recolha e tratamento de dados e com os procedimentos realizados, terminando-se com o cronograma da investigação.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos e discutimos os dados recolhidos resultantes da aplicação de entrevistas, oferecendo uma análise detalhada dos resultados.

Termina-se este documento com Considerações Gerais do trabalho desenvolvido.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. A Educação Pré-Escolar

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de fevereiro, a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Ela complementa a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, visando sua inclusão na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A educação pré-escolar refere-se às crianças dos 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória. A frequência na educação pré-escolar é facultativa, reconhecendo à família o papel principal na educação dos filhos, mas é universal para as crianças que perfazem 5 anos de idade. Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços voltados para o desenvolvimento da criança, proporcionando atividades educativas e de apoio à família.

Os objetivos da educação pré-escolar são:

- promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, respeitando a pluralidade das culturas e favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando suas características individuais e inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, informação, sensibilização estética e compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança;
- identificar inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação da criança;

- e incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Para cumprir esses objetivos, as OCEPE organizam-se em áreas de conteúdo e domínios, como apresenta a seguinte tabela:

Quadro 1 - Organização das áreas de conteúdo do Pré-Escolar

Áreas de Conteúdo	Domínios
Área de Formação Pessoal e Social	
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física
	Domínio da Educação Artística
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Domínio da Matemática
Área do Conhecimento do Mundo	

A Área de Formação Pessoal e Social está presente em todas as atividades da EPE, focando-se no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores para que as crianças aprendam com sucesso e se tornem cidadãos autónomos, conscientes e solidários.

A Área de Expressão e Comunicação, fundamental para a interação e representação do mundo, inclui diferentes formas de linguagem essenciais para a interação e representação do mundo, e é a única área com múltiplos domínios. O Domínio da Educação Física visa o desenvolvimento de capacidades motoras e a consciência corporal. O Domínio da Educação Artística permite a expressão e comunicação por meio de diversas artes, como artes visuais, teatro, música e dança. O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foca-se no desenvolvimento da linguagem oral e na introdução à escrita em contextos reais. O Domínio da Matemática é essencial para a estruturação do pensamento e compreensão do mundo, facilitando a aprendizagem futura.

A Área do Conhecimento do Mundo aborda as ciências de forma articulada, promovendo o questionamento e a busca organizada do saber para uma melhor compreensão do ambiente que cerca as crianças (OCEPE, 2016).

2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB é a primeira etapa da escolaridade obrigatória e vai desde o 1.º até ao 4.º ano. Durante este período, os alunos enfrentam um processo de transição crucial, onde

começam a construir as bases académicas de conhecimento e desenvolvem competências para o futuro.

Esta fase é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ao longo do 1.º CEB, a abordagem educativa deve ser centrada na criança, com métodos de ensino que visam atender às necessidades individuais e promover um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo. O objetivo é assegurar que todas as crianças desenvolvam competências essenciais que lhes permitam prosseguir com sucesso para as etapas seguintes da sua educação e vida.

Durante estes 4 anos, os alunos deparam-se com diversas disciplinas, que sucedem as áreas de conteúdo trabalhadas na Educação Pré-Escolar, como mostra a seguinte tabela:

Quadro 2 - Comparação das áreas de conteúdo da EPE com as disciplinas do 1.º CEB

Pré-Escolar		1.º CEB
Áreas de Conteúdo	Domínios	Disciplinas
Área de Formação Pessoal e Social	-	Cidadania e Desenvolvimento
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física	Educação Física
	Domínio da Educação Artística	Educação artística: - Artes Visuais; - Expressão Dramática/Teatro - Dança - Música
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Português
	Domínio da Matemática	Matemática
Área do Conhecimento do Mundo	-	Estudo do Meio

3. A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A transição entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB é um período de mudança que não marca apenas o início de uma fase mais formal de aprendizagem, mas também representa uma transformação nas dinâmicas sociais, na autonomia e nas expectativas.

Joaquim Machado (2007) refere que a transição entre a EPE e o 1.º CEB “corresponde a um processo de mudança entre ambientes educativos com culturas e

exigências específicas, o que sugere transformações e processos de adaptação pessoal com consequências positivas ou negativas no desenvolvimento educativo” (p. 15). Durante esta transição, o ambiente escolar passa por uma metamorfose: do ambiente acolhedor e lúdico do pré-escolar, a criança depara-se habitualmente com salas de aula mais organizadas e horários bem mais definidos: este novo cenário significa uma mudança de paradigma, onde as brincadeiras dão lugar a uma abordagem mais estruturada, orientada para o desenvolvimento de capacidades escolares essenciais. A capacidade de lidar com essas mudanças pode influenciar o progresso escolar e o bem-estar emocional das crianças durante essa etapa crucial da sua educação.

As crianças que transitam para o 1º Ciclo do Ensino Básico apresentam percursos e situações diversos, sendo por tal crucial considerar tanto a individualidade de cada criança quanto as características da família: algumas crianças frequentaram a creche, enquanto outras não, e entre as que passaram pelo jardim de infância, a duração pode variar entre um, dois ou três anos (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2016). A transição escolar pode também envolver uma mudança de instituição educativa, com crianças provenientes de instituições privadas e públicas. A idade das crianças é outro fator a considerar, variando entre 5 e 7 anos.

Esta diversidade torna as avaliações formais desafiadoras, sendo essencial utilizar informações prévias para apoiar decisões sobre adiamento ou antecipação da entrada no 1º Ciclo. A colaboração de um psicólogo na avaliação da prontidão escolar é recomendada, assim como a decisão conjunta entre pais e educadores sobre a matrícula, levando em conta os pré-requisitos, a resposta da criança ao afastamento escolar e os dados do contexto familiar (OPP, 2016).

A socialização também sofre uma evolução notável. A interação com colegas mais velhos introduz desafios e oportunidades únicas. O processo de construção de novas amizades e a adaptação a diferentes dinâmicas sociais desempenham um papel crucial no crescimento social e emocional da criança. A autonomia e responsabilidade emergem como temas centrais durante essa transição. As crianças são encorajadas a assumir um maior controlo sobre suas ações, desenvolvendo a capacidade de gerir o tempo de forma eficaz. Esse aumento na autonomia não só prepara os alunos para desafios futuros, mas também promove uma sensação de independência e autoeficácia.

Todos os momentos de transição ou mudança resultam na separação de algo familiar. Segundo Inês Sim-Sim (2010), a transição

implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequadas aos novos ambientes (sociais e físicos)” (p.111).

De acordo com as OCEPE (2016), as transições representam mudanças nos ambientes sociais imediatos de vida, resultando em ajustamentos no comportamento, pois envolvem papéis, interações, relações e atividades diferentes. E podem ser de dois tipos: horizontal e vertical. A transição horizontal refere-se à mudança do ambiente familiar para o ambiente educativo, ou seja, a transição de casa para a escola. Diversas estratégias podem facilitar essa transição, como o "acolhimento diário das crianças", que marca e facilita esse processo (p. 97). Outras práticas podem incluir a criação de rotinas consistentes, a introdução gradual ao novo ambiente escolar, e a comunicação regular entre os educadores e os pais para garantir uma adaptação suave e confortável para a criança.

A transição vertical, por outro lado, trata das mudanças de ciclos que ocorrem ao longo da vida das crianças com o passar dos anos. Este tipo de transição pode levar a uma nova fase na vida da criança, muitas vezes envolvendo a mudança para um novo estabelecimento educativo. É essencial que esta transição seja bem-planeada e acompanhada, com ações como visitas prévias ao novo ambiente escolar, reuniões entre os educadores dos diferentes ciclos para discutir o progresso e as necessidades da criança, e a preparação emocional das crianças para enfrentar novos desafios e oportunidades de aprendizagem.

Além disso, tanto nas transições horizontais quanto nas verticais, é fundamental considerar o papel do ambiente físico e social na facilitação dessas mudanças. Ambientes acolhedores, estimulantes e seguros podem ajudar a criança a sentir-se mais confiante e confortável durante as transições, contribuindo para um desenvolvimento saudável e contínuo.

O envolvimento das famílias é essencial para apoiar emocionalmente as crianças e garantir que a comunicação entre a escola e a família seja eficaz. As famílias devem ser informadas sobre o que esperar na nova fase e como podem ajudar os seus filhos na adaptação: a participação dos pais e das famílias é uma estratégia fundamental para facilitar a transição e a articulação entre valências, já que desempenham um papel crucial na educação das crianças. Portanto, se o educador mantiver uma comunicação aberta e eficaz com os pais e famílias, o processo de transição será significativamente mais

tranquilo (OCEPE 2016). Para os pais, essa transição significa uma mudança na dinâmica da comunicação e articulação com a escola. A colaboração entre escola e família torna-se ainda mais necessária, com *feedback* regular sobre o desempenho e comportamento das crianças. Essa parceria contribui significativamente para o apoio integral ao aluno, alinhando os esforços dos docentes e da família para garantir uma transição suave e bem-sucedida.

Para além disso, essa transição marca uma mudança na avaliação. A introdução de avaliações mais formais, como fichas de trabalho e de avaliação, representam uma nova abordagem para medir o progresso educacional.

Segundo Oliveira (2016),

é essencial proporcionar à criança uma passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, que assente numa articulação curricular e num trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste processo, nomeadamente educadores, professores, crianças e famílias (p. 118).

É fundamental garantir que a transição da criança da EPE para o 1.º CEB seja suave e bem-sucedida. Para isso, é necessário um esforço colaborativo e bem coordenado entre todos os envolvidos no processo. Uma transição harmoniosa e de qualidade evita que a criança sinta ansiedade ou confusão ao entrar num novo ambiente educativo, promovendo uma adaptação mais fácil e uma continuidade na aprendizagem.

Uma transição bem-sucedida pode aumentar a confiança da criança, melhorar seu desempenho académico e fomentar uma atitude positiva em relação à escola. Uma transição bem gerida traz inúmeros benefícios e contribui para uma melhor concentração e envolvimento nas atividades escolares, promovendo o sucesso escolar. Além disso, a integração adequada ajuda as crianças a formar relacionamentos positivos com os seus novos colegas e professores. Ao garantir uma transição harmoniosa e bem planeada, todos os envolvidos ajudam a criar um ambiente onde as crianças podem prosperar tanto emocional quanto academicamente.

4. Articulação Educação Pré-Escolar - 1.º Ciclo do Ensino Básico

A articulação curricular entre o a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB é aspeto deveras importante para assegurar uma transição suave e eficaz entre estes dois níveis de educativos. O processo de articulação curricular visa estabelecer uma continuidade nas

experiências educativas das crianças, promovendo um desenvolvimento harmonioso e sustentado.

A articulação curricular envolve uma colaboração estreita entre educadores e professores, a integração de práticas pedagógicas coerentes e a adaptação dos conteúdos curriculares para atender às necessidades e competências das crianças nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. Ao facilitar a comunicação e o trabalho conjunto entre os profissionais de educação e ao promover a participação ativa das famílias, esta articulação contribui para a construção de um percurso educativo mais consistente e significativo, que apoia o sucesso escolar e o bem-estar socioemocional das crianças.

A articulação entre o contexto pré-escolar e o 1.º CEB deve caracterizar-se pela “existência de contacto, trabalho em parceria e dinâmicas de trabalho entre docentes e alunos” (Sanches, 2013, p. 32), o que envolve a troca de informações pedagógicas e sociais, a implementação de projetos conjuntos que promovam a continuidade das aprendizagens e a criação de estratégias pedagógicas integradas que respeitem as especificidades e necessidades de cada faixa etária, proporcionando uma experiência educativa consistente e enriquecedora que apoie um desenvolvimento holístico das crianças.

Serra (2004) entende articulação curricular como todas as atividades desenvolvidas pela escola com a intenção de facilitar a transição entre ciclos, dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, os pais, os educadores e professores. Assim,

Importa mobilizar para a sala de aula os conhecimentos que as crianças trazem das suas vivências pessoais, em particular da Educação Pré-escolar. No tema dos Números, os seus conhecimentos prévios poderão eventualmente sobrepor-se a alguns dos conhecimentos matemáticos propostos no 1.º ano de escolaridade, em função das oportunidades que as crianças tenham tido antes de ingressar no 1º ciclo” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 10).

A articulação curricular, portanto, não se resume a uma simples transição entre ciclos, mas sim a uma construção contínua de saberes e experiências que favoreçam o desenvolvimento pleno das crianças, respeitando suas individualidades e promovendo uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades e potencialidades.

4.1 O papel do professor/educador na transição

A transição pode acontecer em diferentes percursos: existem crianças que realizam uma transição de casa diretamente para o jardim de infância, enquanto outras

transitam da creche para o jardim de infância e posteriormente do jardim de infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, o papel do educador é fundamental nessa transição e adaptação à nova valência (SimSim, 2010; Oliveira-Formosinho, 2016).

O educador desempenha um papel importantíssimo se facilitar uma transição suave das crianças entre estas diferentes etapas educativas. Ele deve criar um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças sintam confiança para explorar novas experiências e desenvolver novas competências. Ao conhecer cada criança individualmente, o educador pode ajustar as suas práticas pedagógicas e oferecer apoio personalizado, considerando as necessidades específicas de adaptação de cada uma. Além disso, pode promover atividades que ajudem as crianças a familiarizarem-se com a rotina e as expectativas do próximo nível educacional, que podem incluir visitas a salas de aula do 1.º Ciclo, encontros com os novos professores e oportunidades para explorar materiais e recursos que serão utilizados no próximo ambiente escolar.

Marchão (2012) define o profissional de educação como “alguém que ensina, alguém que tem a função de fazer aprender, de gerar e gerir processos de aprendizagem em contextos interactivos” (p. 88). Esse papel vai além da simples transmissão de conhecimento, envolve a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e estimulantes, onde os alunos são incentivados a explorar, questionar e construir o seu próprio conhecimento.

Um educador deve ser um facilitador, capaz de adaptar as suas estratégias pedagógicas às necessidades e potencialidades individuais de cada criança/aluno, promovendo, então, uma aprendizagem significativa e duradoura. Além disso, o profissional de educação precisa estar constantemente atualizado com as inovações e as melhores práticas na área educacional, sendo capaz de integrar novas tecnologias e metodologias de ensino que potencializem a aprendizagem. Dessa forma, o educador atua como um agente transformador, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para serem cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Segundo Zabalza (2004), a cooperação entre educadores e professores na elaboração de atividades conjuntas para as crianças e alunos dos diferentes contextos educativos (EPE e 1.º CEB) facilita consideravelmente este processo. A transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB marca a passagem de um ambiente mais lúdico e exploratório para um contexto mais estruturado e formal de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do

docente é fundamental. Ao conhecer profundamente as suas crianças, o docente pode garantir a “adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos” (Ministério da Educação, 1998, p. 19).

Este conhecimento permite que o professor adapte as suas estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, facilitando a transição e ajudando as crianças a sentirem mais seguras e confiantes neste novo ambiente. Compreender as características, interesses e desafios de cada criança é essencial para criar um plano de ensino que respeite e valorize a diversidade, promovendo assim um ensino inclusivo e eficaz. Além disso, ao ajustar o seu método de ensino, o docente pode minimizar os impactos negativos associados à mudança de contexto, como o medo do desconhecido e a separação de rotinas estabelecidas, mencionados por Inês Sim-Sim (2010), e facilitar a integração das crianças no novo ciclo de aprendizagem.

O trabalho conjunto entre todos os intervenientes é essencial. Educadores e professores devem colaborar para entender o nível de desenvolvimento de cada criança e planear atividades que correspondam a esse nível. A comunicação entre educadores da EPE e professores do 1.º CEB é decisiva para partilhar informações sobre as necessidades e progressos das crianças. As crianças devem ser preparadas para a mudança através de atividades que as familiarizem com o novo ambiente escolar, como visitas à nova escola ou interações com futuros professores.

4.2 Boas práticas em processos de transição educativa

A transição educativa é frequentemente vivida pela criança com ansiedade e receio e, por esse motivo, tornam-se necessárias boas práticas, tanto por parte dos pais, como da parte dos profissionais de educação.

Para Formosinho e Monge (2016),

as transições estão associadas a um tempo de mudança significativa, de descontinuidades e novas exigências, de risco com especial atenção para as crianças em desvantagem, de cooperação e construção de uma relação significativa entre os participantes” (p. 146),

pelo que devem ser adotadas práticas que minimizem o impacto negativo dessas transições, proporcionando apoio emocional e social às crianças durante este período.

Primeiramente, as escolas devem criar ambientes acolhedores que promovam um sentimento de segurança e pertença. Isso pode ser feito através de programas de

integração que facilitam a adaptação dos alunos ao novo contexto escolar. Além disso, é essencial que os professores recebam formação adequada para identificar e apoiar crianças em situação de desvantagem, assegurando que estas recebam o suporte necessário para superar as dificuldades iniciais.

Os docentes também têm um papel crucial no suporte à transição educativa. Eles devem criar um ambiente acolhedor na sala de aula, fazendo com que a criança se sinta bem-vinda e valorizada, desenvolvendo estratégias de integração e implementando atividades que promovam a construção de amizades e o sentimento de pertença a um grupo.

Manter uma comunicação clara e positiva com as crianças, explicando as expectativas e processos de maneira compreensível e encorajadora, ajuda a diminuir a ansiedade. Para além disso, devem identificar-se e apoiar-se necessidades individuais, oferecendo apoio quando necessário, seja através de adaptações curriculares ou de apoio emocional, também é fundamental. Por fim, a colaboração com os pais e a comunidade educativa assegura uma abordagem coesa e consistente no apoio à criança.

A colaboração estreita com as famílias também é fundamental. Os educadores devem comunicar de forma regular e transparente com os pais, fornecendo informações sobre o progresso das crianças e oferecendo sugestões para apoiar a continuidade do desenvolvimento em casa. Ao implementar estas boas práticas, tanto os pais quanto os profissionais de educação podem ajudar a minimizar o *stress* e a ansiedade associados à transição educativa, promovendo uma experiência positiva e bem-sucedida para a criança. Os pais desempenham um papel fundamental ao proporcionar complementarmente um ambiente de apoio e segurança em casa. Eles devem promover um diálogo aberto e frequente com a criança sobre os sentimentos e preocupações em relação à nova etapa escolar, ouvindo e validando as emoções para reduzir a ansiedade. É importante criar rotinas estáveis, estabelecendo consistência diária para ajudar a criança a adaptar-se às mudanças de forma gradual. Além disso, os pais devem envolver-se na vida escolar, participando ativamente nas atividades e reuniões com professores para entender o progresso da criança e como melhor apoiá-la. Devem ainda, estimular a autonomia, incentivando a criança a assumir pequenas responsabilidades relacionadas à escola, como organizar a mochila ou fazer os trabalhos de casa, também é essencial para promover a autoconfiança. Assim, nesta fase de mudança, é “necessário proporcionar à criança, uma passagem harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, que assente numa articulação

curricular e num trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste processo, nomeadamente, educadores, professores, crianças e famílias” (Oliveira, 2016, p. 188).

5. Aprendizagens matemáticas

5.1 A abordagem da Matemática no contexto Pré-Escolar

As noções matemáticas desenvolvem-se desde cedo, mas é em contexto pré-escolar que se dá continuidade a essas aprendizagens, através da criação de oportunidades educativas.

Os conceitos matemáticos que são adquiridos nos primeiros anos de vida têm influência na aprendizagem da Matemática nos anos seguintes, nomeadamente na escolaridade obrigatória. Assim sendo, a abordagem da Matemática na Educação Pré-Escolar tem bastante impacto na criança, sendo que esta nem se apercebe que está a aprender: as conceções que a criança constrói nestas idades serão as bases sobre as quais serão construídas aprendizagens seguintes.

A abordagem da Matemática deve estar relacionada com os interesses da criança e com a sua vida quotidiana, nomeadamente nos momentos de brincadeira e de exploração. Desse modo, o educador

deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras (OCEPE, 2016, p. 74)

As crianças em idade pré-escolar aprendem a “matematizar” as suas experiências mais informais, ou seja, criam representações significativas para elas, que estão relacionadas a outras áreas de conteúdo.

As crianças nesta faixa etária são capazes de realizar classificações, de forma intuitiva. Para além disso, elas organizam objetos e acontecimentos, tendo em conta uma característica, precocemente, porém, com o avançar do tempo, conseguem estabelecer relações entre objetos com várias características. As crianças conseguem ainda seriar e ordenar, isto é “reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objetos” (OCEPE, 2016, p. 75), como: quantidade (mais, igual, menos); altura (alto, médio, baixo); tamanho (grande, pequeno); espessura (grosso, fino); luminosidade (claro, escuro);

velocidade (rápido, lento); duração (muito tempo, pouco tempo); altura do som (grave, agudo) e intensidade do som (forte, fraco).

Gradualmente, este processo de seriação vai-se complexificando, isto significa que vão sendo incluídos cada vez mais objetos, de modo a facilitar a “ordenação de gradações múltiplas (pequeno, médio, grande, o maior, etc.)” (OCEPE, 2016, p. 75). Este processo de agrupar, classificar e seriar, irá facilitar o trabalho com padrões. O trabalho com padrões é desenvolvido através de conceitos iniciais, através de cantigas repetitivas e poemas. O reconhecimento de padrões e a compreensão da sua repetição numa sequência são elementos importantes para que as crianças desenvolvam o seu raciocínio matemático.

Para que as crianças possam desenvolver o seu raciocínio matemático é necessário que sejam utilizados objetos reais, pois é mais fácil e é uma forma de as incentivar à exploração e reflexão. Através dessas situações, a criança deve ser estimulada a explicar e justificar soluções, desenvolvendo também a linguagem, que é um elemento fundamental na construção do pensamento matemático, pois “comunicar os processos matemáticos que desenvolve ajuda a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação” (OCEPE, 2016, p. 75).

As OCEPE mencionam que “resolver e inventar problemas são duas formas facilitadoras do processo de apropriação e de integração das aprendizagens matemáticas” (2016, p. 75): o facto de as crianças inventarem problemas e, depois conseguirem através de objetos e desenhos, resolvê-los, vai contribuir para que aprendizagens matemáticas estejam a ser desenvolvidas. Na resolução de problemas é bastante importante que as crianças tenham ao seu dispor materiais manipuláveis, como *puzzles*, colares de contas, legos, entre outros.

Em idade pré-escolar, o brincar e o jogo estão inerentes às aprendizagens e na Matemática não deve ser exceção, uma vez

beneficiam o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (OCEPE, 2016, p. 75).

Essas atividades podem ser com materiais, como por exemplo, areia e plasticina; podem ser situações imaginárias das crianças; podem ainda ser jogos com regras, como o dominó, cartas, jogos tradicionais, que através das regras previamente definidas, permitem que as crianças as aceitem e compreendam e, assim, desenvolvam o seu

raciocínio matemático, nomeadamente, o raciocínio estratégico e contribuam para a autonomia das mesmas.

É importante que as crianças se envolvam em situações matemáticas, pois é uma maneira de promover a sua aprendizagem, mas também de desenvolver o seu interesse e curiosidade pela matemática. A abordagem à Matemática inclui: números e operações; organização e tratamento de dados; geometria e medida; e, interesse e curiosidade pela matemática.

Relativamente à componente Números e Operações, é referido nas OCEPE (2016) que as crianças em idade pré-escolar diferenciam quantidades e têm um sentido aritmético, ambos precoces. As crianças recitam sequências numéricas sem terem o sentido do número em si, mas é através de experiências variadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido do número, da sua compreensão, das operações e das suas relações. Este processo é gradual, pois contar inclui saber a sequência numérica, mas por sua vez, também implica fazer a correspondência termo a termo. Consoante o sentido do número se vai desenvolvendo, as crianças tornam-se capazes de pensar em números sem precisar de os associar a objetos concretos. Para além disso, são capazes de comparar quantidades de objetos através de estratégias mais complexas. E, ainda a ordenação dos números e a capacidade de comparar grandezas está inerente à construção de uma linha mental de números, ou seja, a criança é capaz de reproduzir oralmente a sequência de números e tem consciência da relação da ordem que existe entre eles. A construção da linha mental tem consequência na representação de números, na realização de estimativas e, posteriormente, na aritmética. Neste processo é importante associar os números às quantidades de objetos que lhes correspondem e, gradualmente, as crianças desenvolvem capacidades operativas em situações reais do quotidiano das mesmas e, nessas situações, inicialmente, necessitam de representações pictográficas, icónicas e/ou simbólicas até serem capazes de resolverem as situações mentalmente.

Assim, no documento orientador refere que nas aprendizagens dos Números e Operações são importantes para que as crianças sejam capazes de: “identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.)” e “resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração” (OCEPE, 2016, p. 77).

No que diz respeito à Organização e Tratamento de Dados, temos de ter em consideração a importância da estatística, que faz parte da vida quotidiana das crianças,

mas também dos pais/adultos. “A estatística, que tem como objeto a variabilidade num conjunto de dados e a apresentação dessa informação organizada, através de tabelas ou gráficos (...)” (OCEPE, 2016, p.78). Em contexto pré-escolar, surgem questões vindas da curiosidade e interesse das crianças, como por exemplo, “qual é a fruta preferida das crianças da sala?” e, para isso, é necessário que as crianças recolham, organizem e interpretem os dados quantitativos relativos à questão inicial. A componente da Organização e Tratamento de Dados é importante para as aprendizagens das crianças, mas também ajuda o educador a conhecer as preferências e interesses das crianças da sua sala. Nesta componente, as aprendizagens a promover são: recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.) e utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.

Relativamente à Geometria e Medida, as crianças experienciam situações onde esta componente está presente no quotidiano delas para que desenvolvam as capacidades e os conhecimentos matemáticos e, conseqüentemente, a desenvolvam a perceção da utilidade da matemática no quotidiano. A Geometria está relacionada com a construção de noções matemáticas, nomeadamente o pensamento espacial, pela

consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está “longe” e “perto”, “dentro”, “fora” e “entre”, “aberto” e “fechado”, “em cima” e “em baixo” (OCEPE, 2016, p. 79).

A exploração do espaço possibilita que as crianças reconheçam e representem diversas formas geométricas, que posteriormente, irá aprender a diferenciar, nomear e caracterizar essas figuras. A abordagem à geometria inclui o desenvolvimento do pensamento espacial, isto é, a orientação espacial e a visualização espacial, e a análise e operação com formas. A orientação espacial está relacionada com a “compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa perspetiva mais abstrata, que inclui a representação e interpretação de mapas simples” (OCEPE, 2016, p. 80). As crianças a partir do seu primeiro ano de vida são capazes de distinguir formas, mas só mais tarde é que distinguem as propriedades das formas. A visualização espacial é um processo que inclui a construção e manipulação de imagens mentais de objetos com 2 ou 3 dimensões e possibilita construir representações mentais que serão fundamentais na vida da criança. Para isso, é necessário que as crianças descrevam propriedades das formas ou objetos, utilizem mapas

simples, entre outras. Neste processo é bastante importante a observação e manipulação de objetos com diferentes formas geométricas e operar com formas ou figuras geométricas como deslizar, rodar, refletir e projetar, que posteriormente será importante no processo de construção e identificação de padrões. No que concerne à geometria, as aprendizagens a promover são: “localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação”; “identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples”; “tomar o ponto de vista de outros, sendo capaz de dizer o que pode e não pode ser visto de uma determinada posição” e “reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções” (OCEPE, 2016, p. 80).

Relativamente à parte da Medida, esta desenvolve-se através de atividades como, a comparação de alturas, comparar o tamanho e o peso de diversos objetos, entre outras. Com atividades deste género, as crianças iniciam a identificação das propriedades mensuráveis dos objetos. Ou seja, este processo inicia-se com a comparação e ordenação dos objetos (mais comprido, mais curto, do mesmo tamanho, mais pesado, mais leve, entre outras) e vai-se complexificando de forma progressiva com recurso a unidades de medida não padronizadas, como chávena, pé, entre outras, ou unidades de medida padronizadas, como pesar a farinha para fazer um bolo, medir a altura da criança, etc. para este processo é bastante importante recorrer a situações e/ou objetos reais da vida das crianças e que envolvam não só o comprimento e o peso mas também a capacidade, o volume, o tempo, a temperatura e outras grandezas, para que as crianças compreendam a utilidade dos instrumentos de medida e de medidas padronizadas. Esta abordagem as aprendizagens a promover são: “compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los” e “escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano” (OCEPE, 2016, p. 82).

Por fim, a última componente - o Interesse e Curiosidade pela Matemática, - está relacionada não com a apropriação de capacidades e noções matemáticas, mas com a promoção da curiosidade e do interesse que levam as crianças a querer saber e aprender mais. Nesta abordagem as aprendizagens a promover são: “mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade” e “sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas” (OCEPE, 2016, p. 83).

5.2 A Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo as Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 1.º CEB (2021), existem seis capacidades matemáticas que são transversais a todo o Ensino Básico, sendo elas: a resolução de problemas, o raciocínio matemático, a comunicação matemática, as representações matemáticas, as conexões matemáticas e o pensamento computacional. De acordo com este documento orientador, a Matemática proporciona aos alunos o desenvolvimento pessoal e cognitivo e dá-lhes ferramentas essenciais para “conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivem, prosseguir estudos, aceder a uma profissão e exercer uma cidadania democrática” (p. 2).

Neste documento curricular estão definidos oito objetivos gerais para a aprendizagem da Matemática, considerando uma perspetiva de literacia matemática, que os alunos devem atingir de uma forma integrada, envolvendo conhecimentos, capacidades e atitudes:

- cultivar uma atitude positiva para aprender Matemática, de forma que os alunos desfrutem da matemática com gosto e se sintam confiantes quando em contacto com a mesma, pois estes são fatores que influenciam a predisposição da aprendizagem no processo de ensino da Matemática;
- compreender para utilizar os conhecimentos matemáticos de forma frequente em situações distintas, que podem estar associadas às diferentes áreas do saber ou à realidade;
- desenvolver a capacidade de solucionar problemas recorrendo a conhecimentos matemáticos adquiridos desenvolvendo, assim, a capacidade de diversificar estratégias para obter soluções válidas;
- desenvolver o raciocínio matemático, pois este é o processo central da aprendizagem da Matemática;
- desenvolver o pensamento computacional, que envolve criar ferramentas para que os alunos possam resolver problemas de programação;
- desenvolver a capacidade de comunicação matemática, organizando e consolidando as ideias e processos matemáticos, o que promove a compreensão e permite o uso gradual da linguagem matemática;
- fomentar a capacidade de utilizar representações múltiplas, como ferramentas para apoiar o raciocínio e à comunicação matemática, além de adaptar informações nos diversos meios de comunicação;

- desenvolver a capacidade de estabelecer conexões matemáticas, que permite que os alunos a descortinem como coerente, articulada, vantajosa e poderosa. Essas conexões podem ser internas e alargam a compreensão de ideias e dos conceitos matemáticos e relaciona-se com os temas distintos da Matemática ou podem ser conexões externas da Matemática, com as diversas áreas do conhecimentos e/ou diferentes contextos.

Este documento explicita ainda capacidades e atitudes transversais, que resultam das áreas de competência definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), para que o ensino e aprendizagem da Matemática seja articulada com as capacidades de “pensamento crítico, criatividade, colaboração e autorregulação, e as atitudes de autoconfiança, perseverança, iniciativa e autonomia e valorização do papel do conhecimento” (p. 5). Estas capacidades mencionadas devem-se desenvolver ao longo dos diversos anos de escolaridade e deve ser comum a todos os sistemas de aprendizagem.

Nas Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 1.º CEB (2021) é referido que no ensino e aprendizagem da Matemática devem valorizar-se as práticas de ensino que promovam a aprendizagem da Matemática por parte dos alunos, através de orientações metodológicas que são comuns e aplicam-se em todos os anos de escolaridade, salientando:

- A abordagem em espiral, isto é, proporcionar diversas oportunidades de contacto com os conteúdos matemáticos, de forma que os alunos melhorem a sua compreensão e consolidem gradualmente as aprendizagens;
- A articulação de conteúdos é importante para que os alunos trabalhem de forma intencionalmente explícita com conhecimentos de distintos temas, desenvolvendo uma visão coerente e integrada, não compartimentada, desta área do saber, o que releva para a qualidade das aprendizagens;
- O papel do aluno, implica os alunos no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, proporcionando a sua iniciativa e autonomia;
- A dinâmica da aula é fundamental para proporcionar oportunidades para que os alunos pensem e partilhem as suas produções matemáticas para, posteriormente, as discutirem. Contribuindo, assim, para o desenvolvimento das capacidades matemáticas transversais (raciocínio e comunicação matemática);

- As tarefas, que são através das quais os alunos experienciam a Matemática. Estas devem ser desafiantes e devem estimular as aprendizagens. Para além disso, devem ser criadas ou adaptadas de acordo com os objetivos (pré-definidos) a atingir;
- Os modos de trabalho a aplicar devem ser variados e selecionados tendo em conta o objetivo da aprendizagem e/ou da tarefa a realizar. Uma das modalidades de trabalho que o documento curricular valoriza é a colaboração entre os alunos, de modo que estes interajam entre si e também que trabalhem de forma autónoma, independente do professor, embora com a sua supervisão, individualmente ou em pequenos grupos;
- Os recursos/tecnologia são benéficos para a aprendizagem da Matemática, pois permitem a exploração e uso de diversas representações de forma competente. Os materiais manuseáveis devem ser utilizados sempre que beneficiem a compreensão de saberes matemáticos e a conexão entre distintas representações matemáticas. As ferramentas tecnológicas devem ser tidas em conta como recursos inevitáveis e influenciáveis para o ensino e a aprendizagem da Matemática. Assim, a literacia digital dos alunos deve abranger a realização de cálculos, a construção de gráficos, a realização de simulações, a recolha, organização e análise de dados, a experimentação matemática, a investigação e a modelação e, ainda, a partilha de ideias. Deste modo, todos os alunos devem ter livre acesso a calculadoras, aplicações disponíveis na *Internet* e *software* para tratamento estatístico, geometria, funções, modelação, e ambientes de programação visual, pois a *Internet* é uma ferramenta importante de acesso à informação e deve estar ao serviço do ensino e da aprendizagem da Matemática.

No que diz respeito às capacidades matemáticas, é no 1.º CEB que se inicia o desenvolvimento sistemático das seis capacidades matemáticas transversais referidas anteriormente, através de situações desafiantes que proporcionem o desenvolvimento do raciocínio matemático, valorizando o raciocínio indutivo. A resolução de problemas também deve ser frequente e deve abordar os conhecimentos matemáticos e promover a sua aplicação. Nesta capacidade, é importante que os alunos utilizem e expliquem as diferentes estratégias de resolução dos problemas que vão sendo utilizadas, pois estão associadas ao pensamento computacional.

Neste ciclo, os alunos aprendem a utilizar representações matemáticas e expressarem-se verbalmente as ideias e representações com materiais manipuláveis ou elaboração de diagramas, não deixando de lado a representação simbólica. Os alunos são também estimulados a desenvolver a comunicação matemática, sobretudo a capacidade de interrogar, esclarecer e argumentar em diálogo com os colegas. Para além disso, é promovido o estabelecimento de conexões internas e externas da Matemática com outras áreas do currículo. As situações envolventes do desenvolvimento das capacidades matemáticas oferecem oportunidades acrescidas para o desenvolvimento das capacidades e atitudes gerais.

É igualmente importante que os alunos desenvolvam uma compreensão do sentido de número, relacionando a forma como os números são usados no quotidiano e usem esse conhecimento, conjuntamente com o conhecimento das operações matemáticas, para resolver problemas que envolvam quantidades em diversos contextos, especialmente no mundo real. É, ainda, destacado a importância do cálculo mental, que deve ir evoluindo desde o primeiro ano de escolaridade obrigatória e ter continuidade nos seguintes anos, aumentando a quantidade de estratégias que os alunos podem mobilizar e apliquem. Nesta capacidade, a partir do 3.º ano são abordados os algoritmos das operações, porém, nos anos anteriores deve estar consolidada a sua construção e compreensão.

No que concerne à Álgebra, é no 1.º CEB que este tema da Matemática se assume como autónomo e se identifica o seu carácter transversal e articulação com outros temas matemáticas. Relativamente a este tema, os alunos devem desenvolver o pensamento algébrico, relevando a importância de mobilizar, para a sala de aula, conhecimentos que os alunos trazem das suas experiências pessoais, principalmente em EPE e promovendo a exploração de recursos materiais manuseáveis.

No 1.º CEB, investe-se no desenvolvimento da capacidade de os alunos trabalharem com dados e probabilidades. Este tema tem como objetivos os alunos conhecerem melhor o que os rodeia, tomar decisões e saber fundamentá-las, perguntarem-se sobre novas questões e abordar a incerteza, valorizando assim, a literacia estatística e a partir do 3.º ano é abordado o raciocínio probabilístico

Por fim, no que diz respeito ao tema da Geometria e Medida, é no 1.º CEB que os alunos iniciam o desenvolvimento do raciocínio espacial, destacando a orientação espacial para que compreendam o espaço em que se movimentam, através de experiências que devem ser proporcionadas, como itinerários, plantas, entre outras e recorrendo a materiais que suportem a construção das suas noções espaciais, podem dar uso à

tecnologia. É promovido o contacto com formas e figuras do espaço e do plano, através das quais os alunos estabelecem relações espaciais. Relativamente ao tema da Medida, os alunos são estimulados a comparar e determinar medidas variadas medidas de grandeza em contextos distintos. Para além disso, é incutido aos alunos uma educação financeira, que se relaciona com a cidadania:

O reconhecimento precoce da matemática como um poderoso instrumento de comunicação e de interpretação do real, feito de modo lúdico e criativo, em contextos familiares, ajuda as crianças a terem confiança nos seus cálculos e estimativas e a desenvolverem um apurado sentido de curiosidade sobre os caminhos da matemática e sobre o modo como ela está presente e se envolve no nosso quotidiano (Rodrigues, 2010, p. 55).

Além disso, essa abordagem promove o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, incentivando as crianças a resolverem problemas de maneira independente e a aplicarem conceitos matemáticos em diversas situações da vida diária. A familiaridade com a matemática desde cedo também pode diminuir a ansiedade relacionada à aprendizagem dessa disciplina, tornando-a mais acessível e interessante.

Ao perceberem a utilidade prática da Matemática, as crianças passam a valorizá-la, não apenas como uma matéria escolar, mas como uma ferramenta essencial para a compreensão e a atuação no mundo que as rodeia. Assim, essa integração lúdica e contextualizada contribui para a formação de indivíduos mais confiantes, curiosos e preparados para os desafios futuros

5.3 A importância da articulação curricular em Matemática na Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB

A transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB representa um marco significativo na vida educativa das crianças, exigindo uma articulação curricular cuidadosa para garantir uma continuidade nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências. Em particular, a abordagem da Matemática durante esta transição é fundamental para cultivar uma base sólida de conhecimentos e habilidades que as crianças irão expandir ao longo da sua jornada educativa.

No que diz respeito à abordagem da Matemática na transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB, “é expectável que as crianças tenham tido acesso a materiais diversos com os quais tenham feito construções, no plano e no espaço, e conheçam o nome de algumas figuras geométricas que tenham aprendido no contexto de experiências diversas, nomeadamente na Educação Pré-escolar” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 11). Este

ponto sublinha a importância de uma exposição inicial a conceitos matemáticos através de atividades práticas e lúdicas, que fomentam a curiosidade e o interesse pela Matemática desde cedo.

Valoriza-se também que

as crianças desenvolvam a capacidade de usar e/ou construir modelos matemáticos associados a situações da sua realidade e os usem para descrever e fazer previsões, contribuindo para valorizar o papel e relevância da Matemática. Importa também aqui mobilizar para a sala de aula os conhecimentos que as crianças trazem das suas vivências pessoais, em particular da Educação Pré-Escolar” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 10).

Efetivamente, é importante desenvolver a habilidade da criança em usar ou criar modelos matemáticos que estejam relacionados com situações do seu quotidiano. Esses modelos são ferramentas que elas podem utilizar para descrever acontecimentos e fazer previsões, o que contribui para mostrar o valor e a relevância da Matemática nas suas vidas. Além disso, ressalta a necessidade de trazer para a sala de aula os conhecimentos que as crianças já possuem a partir das suas experiências pessoais, especialmente aquelas adquiridas durante a EPE. Isso implica reconhecer e integrar os saberes das crianças como um recurso valioso no processo de aprendizagem da Matemática, tornando o ensino mais contextualizado e significativo para elas.

As experiências vividas na EPE devem ser valorizadas, nomeadamente “no contexto da exploração dos mapas de recolha de dados diversos que frequentemente se encontram nas salas dos jardins de infância” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 11) e prolongar-se no 1.º Ciclo. Esta abordagem incentiva o uso de metodologias práticas e visuais para a recolha e análise de dados, ajudando as crianças a desenvolver competências analíticas e interpretativas essenciais desde cedo.

Para uma transição eficaz, é essencial que os educadores do Pré-Escolar e os professores do 1.º CEB colaborem estreitamente, partilhando informações e estratégias pedagógicas que possam ser integradas nas práticas de ensino. Esta cooperação facilita a criação de um ambiente educativo coeso, onde as crianças se sintam apoiadas e motivadas a continuar a explorar e aprender Matemática de maneira significativa e prazerosa. Assim, a articulação curricular não só promove uma continuidade educativa, mas também reforça a relevância da Matemática na vida diária das crianças, preparando-as para enfrentar desafios futuros com confiança e competência.

Na EPE, o educador deve proporcionar à criança diversas experiências que a desafiam, mas também a incentivam a refletir. Para isso, o educador deve colocar questões que proporcionam à criança a construção de noções matemáticas e propondo situações problemáticas, que permitem à criança encontrar as suas próprias soluções (OCEPE, 2016). O educador deve

apoia as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos. Para o desenvolvimento das várias noções matemáticas, no decurso da intervenção educativa, o/a educador/a deverá ter em consideração não só aspetos ligados a atitudes e disposições de aprendizagem (curiosidade, atenção, imaginação, criatividade, autorregulação, persistência), como também a um conjunto de processos gerais (classificação, seriação, raciocínio, resolução de problemas) que são transversais à abordagem da matemática” (OCEPE, 2016, pp. 74-75).

Capítulo II – A intervenção educativa

1. A componente de Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) neste mestrado compreende dois semestres em contextos de Educação Pré-Escolar e outros dois em contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As atividades previstas para o contexto pré-escolar têm como objetivo principal fornecer uma compreensão inclusiva dos processos envolvidos na organização do ambiente educativo, incluindo aspetos como o espaço físico e os materiais utilizados, a gestão do tempo, a dinâmica de grupo, entre outros. Eles abrangem desde a observação inicial até a avaliação final das intervenções pedagógicas, passando pela fase de planificação e implementação das atividades. Para além disso, os conteúdos programáticos visam destacar a importância do trabalho em equipa e da relação com as famílias e com a comunidade no contexto educativo, abordando questões de intervenção não apenas dentro da instituição, mas também em nível comunitário e de envolvimento parental.

A questão da continuidade educativa e articulação curricular referem-se à compreensão da progressão sequencial e abrangente da educação, promovendo uma transição suave entre diferentes contextos educativos. Por fim, enfatiza-se a importância da reflexão, problematização e pesquisa na prática educativa, visando cultivar um profissional reflexivo, crítico e investigativo.

Para alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos, realizar um estágio apresenta-se como metodologia adequada, permitindo que os estudantes se envolvam diretamente num ambiente institucional e experimentem uma dinâmica similar à sua futura carreira profissional. Durante o estágio, os estudantes serão desafiados a participar em atividades de co-docência, onde terão a oportunidade de se envolver em salas de jardim de infância, adaptando sua intervenção educativa de acordo com o contexto específico da instituição, do ambiente e das crianças. O estágio possibilita que os estudantes planifiquem e realizem as ações com intencionalidade educativa, avaliem e reflitam sobre suas intervenções e os efeitos gerados, ajustando-as. O estágio permite também utilizar e aprimorar técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, para além de aplicar estratégias de pesquisa para práticas educativas inovadoras. Nesta PES, os estudantes têm a oportunidade de intervir não

apenas dentro da instituição, mas também na comunidade, promovendo parcerias e o envolvimento parental, e considerando a articulação e a continuidade entre a EPE e o Ensino do 1.º CEB.

As atividades definidas para a PES no 1.º CEB estão alinhadas com os objetivos do curso, pois fornecem aos estudantes o apoio necessário para desenvolver suas habilidades de aprendizagem e aplicar conhecimentos científicos nas áreas e conteúdos do currículo, especialmente nas quatro etapas da intervenção educativa. Ao analisar e utilizar os instrumentos disponíveis, compreender o quadro legal relevante e desenvolver um perfil profissional adequado ao contexto do ensino fundamental, os estudantes são capazes de integrar todas as dimensões do currículo e conectá-las com outras realidades educativas, incluindo a compreensão da articulação e sequência pedagógica, especialmente com a EPE. Valoriza-se do igual modo o trabalho de pesquisa, reflexão e problematização, sendo evidente a coesão na incorporação integrada de métodos de estudo e trabalho intelectual, incluindo técnicas de pesquisa, organização, análise e produção de informações e conhecimentos.

Durante este curso de mestrado, os estudantes são desafiados a entender, descrever e adaptar as características específicas do ambiente educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico. O tempo dedicado ao estágio, por sua vez, é fundamental para preparar os futuros professores a assumirem o papel de docentes, habilitando-os não só com conhecimentos teóricos e práticos nas áreas cobertas pelo 1.º CEB, mas também para se tornarem membros eficientes de uma comunidade educativa. Isso implica promover interações interpessoais de qualidade e integrar-se em equipas de trabalho para alcançar o objetivo geral deste curso, que é a atualização, aprofundamento e especialização no ensino do 1º CEB.

2. Os contextos de intervenção educativa

Contexto Pré-escolar

O primeiro estágio em contexto pré-escolar foi realizado numa sala dos 3 anos numa instituição de ensino privado, no Porto. O grupo era composto por quinze crianças (seis crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino). No mês de dezembro, as suas idades variavam entre os dois anos e onze meses e os três anos e onze meses. Segundo Piaget, as crianças entre os três e os sete anos, encontram-se no estágio pré-operatório,

marcado pelas representações simbólicas, pelo egocentrismo, pelo animismo, pelo realismo e pelo finalismo.

As crianças desta faixa etária estão numa fase de aquisição da autonomia, de aumento das estruturas gramaticais da língua, de aprendizagem intuitiva, do desenvolvimento do sentido de si próprio e, ainda, do jogo simbólico. Kolberg (citado por Diane, Papalia, Olds & Feldman, 2009) refere que, nesta faixa etária, as crianças encontram-se no estágio da moralidade pré-Convencional, ou seja, agem para evitar uma repreensão por parte de uma entidade superior e atuam mediante a satisfação das suas necessidades, e que se verificou acontecer neste grupo com bastante frequência.

Este grupo caracteriza-se por ser participativo e interessado, o que exige uma gestão do espaço, do tempo e das atividades, por parte da equipa pedagógica. Tanto a educadora como a auxiliar observam de forma atenta as potencialidades e desempenho das crianças, mostrando colaboração em todas as tarefas e brincadeiras. A educadora e a estagiária, no decorrer do seu período de estágio, promoveram a comunicação oral do grupo, através de atividades de carácter diário, como o acolhimento, exposição e partilha de ideias/necessidades.

As crianças deste grupo dominam algumas habilidades motoras básicas, ainda que com necessidade de aperfeiçoamento. Quanto ao desenvolvimento sócio afetivo, algumas crianças já eram capazes de expressar e verbalizar as suas emoções e sentimentos. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, verificou-se que as crianças utilizam a linguagem oral para comunicar, porém algumas ainda têm dificuldade em estruturar frases.

Verificou-se que quase todas as crianças deste grupo já conseguem: fazer a leitura de uma tabela de dupla entrada; formar conjuntos segundo uma determinada característica; compreender a noção de “cima/baixo”, “atrás/ à frente”, “dentro/fora”; adquirem novos vocábulos e aperfeiçoam a sua linguagem; a maioria das crianças deste grupo já consegue reconhecer os números até 6. As crianças deste grupo interessam-se por atividades relacionadas com música, histórias e animais; nomeiam algumas partes do corpo (cabeça; mãos, pés, braços, pernas, barriga, pescoço, ombros, joelhos, ...)

O grupo de crianças do segundo estágio em EPE pertenciam a uma sala de 5 anos, e era composto por dezassete crianças, sendo oito raparigas e nove rapazes. No mês de novembro, as idades variavam entre os quatro anos e onze meses e os seis anos e três meses. Constatou-se que as crianças deste grupo dominam algumas habilidades motoras

básicas, evidenciadas essencialmente em espaço exterior; contudo, em sala, algumas delas apresentam ainda algumas dificuldades em alguns movimentos de motricidade fina, como a pega do lápis. Apenas uma criança ainda não tem a sua lateralidade definida, duas crianças são esquerdinas e as restantes são dextros, porém, estas crianças têm alguma dificuldade em distinguir a direita da esquerda.

Existe, visivelmente, uma relação significativa e estimulante entre os adultos e as crianças, em que os adultos proporcionam um bem-estar físico e emocional às mesmas. A equipa pedagógica proporciona-lhes momentos de responsabilidades e autonomia. Tanto a educadora como a auxiliar observam de forma atenta as potencialidades e desempenho das crianças, mostrando colaboração em todas as tarefas e brincadeiras.

Estas crianças gostam de partilhar as suas experiências, ansiedades, medos e desejos; de se sentirem responsáveis por uma tarefa; de atividades de expressão plástica, que envolvem tinta e plasticina; de brincar nas áreas da sala e de realizar atividades orientadas pelos adultos. A estagiária verificou que já conseguem: fazer a leitura de uma tabela de dupla entrada; formar conjuntos segundo uma determinada característica, compreender as noções de “cima/baixo”, “atrás/ à frente”, “dentro/fora” e a maioria já consegue reconhecer os números até 20 ou mais.

Este grupo está na fase em que constroem frases declarativas, afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas, e algumas crianças ainda têm dificuldade em conjugar corretamente os verbos irregulares.

Estas crianças revelam autonomia, principalmente, no vestir e despir a sua roupa, no refeitório e nas idas à casa de banho. No que diz respeito às atividades de sala, a aluna verificou que as crianças são bastante autónomas, arrumam a sala e os materiais/brinquedos nos sítios corretos, contudo, necessitam do auxílio do adulto para a resolução de conflitos.

Contexto de 1.º CEB

O primeiro estágio em 1.º CEB decorreu entre fevereiro e maio de 2023, numa instituição pública da zona do Grande Porto.

A turma do 1.º B era composta por vinte e seis alunos, quinze rapazes e onze raparigas, com um aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo. No decorrer das atividades da PES, um dos aspetos que mais se destacou nesta turma foram os diferentes ritmos de aprendizagem dos elementos da turma, considerando-se, assim,

uma turma bastante heterogénea nesse aspeto. A aluna observou que a turma em geral é bastante empenhada, curiosa e motivada.

O segundo estágio realizou-se numa instituição privada, numa turma de 3.º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Nesta turma existem duas crianças angolanas, uma criança vietnamita e uma criança polaca: juntamente com estes três, mais outros dois alunos desta beneficiam de medidas de apoio seletivas.

Este grupo, no geral bastante participativo, interessado – eram muitíssimo curiosos e manifestavam sempre vontade de aprender e saber mais – e empenhado, apresenta-se também como sendo uma turma bastante autónoma, trabalhadora e calma, facilitando a gestão do grupo.

Capítulo III - Enquadramento metodológico

1. Abordagem adotada

Esta investigação seguirá uma abordagem qualitativa.

Segundo Fortin (2003, p. 22), “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa [...] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los”.

Fortin (1999) refere que a abordagem qualitativa, dá ênfase à observação, descrição, interpretação e avaliação do ambiente e dos fenómenos tal como se apresentam, sem buscar confrontá-los.

Tendo em conta os objetivos deste estudo, escolheu-se uma abordagem qualitativa, por se considerar que ela proporciona um entendimento mais profundo e enriquecedor da situação analisada. Esta abordagem permite uma descrição detalhada das práticas de transição para o ciclo seguinte realizadas em quatro instituições de ensino.

2. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Para a obtenção de informações relevantes para a temática em estudo, consideramos a entrevista o método mais adequado pois

é uma situação de interação pessoal, conduzida tecnicamente, que tem como objetivos principais fazer um diagnóstico, recolher informações e/ou prestar ajuda. (...) É um método apropriado quando existe a necessidade de recolher informações detalhadas sobre as opiniões, os pensamentos, as experiências e os sentimentos das pessoas. (...) Trata-se de uma ligação fundamental entre o entrevistador e o entrevistado que possibilita uma análise precisa (Gonçalves et al, 2021, p. 67).

Segundo Sales & Malet Calvo (2018), a entrevista é uma técnica que encara a reunião entre o entrevistador e o entrevistado como uma oportunidade para recolher informações. Segundo os mesmos autores, a realização de uma entrevista tem várias etapas, como por exemplo, selecionar os entrevistados, elaborar um guião, conduzir e gravar a entrevista, transcrever e analisar a informação recolhida.

Para analisar os dados recolhidos, utilizamos a análise de conteúdo. Esta metodologia caracteriza-se pela análise da informação recolhida nas entrevistas e o resultado da investigação é visto como um produto de conhecimento.

Concordamos com Pardal & Lopes (2011, p. 85), que referem que “a entrevista possibilita a obtenção de uma informação mais rica”: consideramos que através da entrevista teremos informações mais claras e precisas sobre a temática em estudo.

Após a sua realização, as entrevistas serão cuidadosamente transcritas: a transcrição é um “processo simplificado de análise de conteúdo” (Guerra, 2008, p. 69), para se aceder na íntegra à informação que foi veiculada para a realização da análise do seu conteúdo.

A técnica de análise de conteúdo, segundo Guerra (2008, p. 69), possibilita “descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito”, sendo, por isso, “um instrumento de análise de comunicações” (Pardal & Lopes, 2011, p. 93).

Para analisar o conteúdo de entrevistas “constroem-se sinopses das entrevistas numa grelha vertical cuja primeira coluna apresenta as grandes temáticas do guião de entrevista” (Guerra, 2008, p. 73).

Segundo o mesmo autor, as sinopses são

sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados. Trata-se portanto de material descritivo que, atentamente lido e sintetizado, identifica as temáticas e as problemáticas (mesmo as que não estão referenciadas no guião da entrevista) (Guerra, 2008, p. 73).

3. Procedimentos

Para cada entrevista foi feita uma matriz onde consta as categorias, os objetivos e as perguntas correspondentes a cada uma.

Foram realizadas entrevistas:

- a duas educadoras de infância, de modo a compreender se e como preparam a transição das crianças para o 1.º CEB;
- a duas docentes 1.º CEB, de modo a compreender se e de que forma acedem a conhecimentos prévios dos seus alunos recém-ingressados no 1.º CEB; e, ainda
- a uma psicóloga de uma instituição com responsabilidade de implementação de um projeto de transições de valências;

O guião para as entrevistas a aplicar às docentes (detalhado no Apêndice I) contempla as dimensões e objetivos sintetizados no Quadro 3 que apresentamos de seguida.

Quadro 3 - Estrutura da entrevista para docentes

Dimensão	Objetivos
Caraterização Socioprofissional	Conhecer a formação e a experiência da professora.

Formação sobre Transições	Verificar se a formação inicial e contínua abordou a transição entre valências e como isso influencia a prática docente.
Comunicação entre Profissionais	Avaliar como as informações sobre os alunos são recebidas, transmitidas e utilizadas entre profissionais.
Acolhimento e Diagnóstico	Entender as estratégias usadas para acolher novos alunos e diagnosticar suas competências.
Preparação para a Transição	Identificar as estratégias usadas para preparar os alunos para a transição entre ciclos, com foco particular na matemática.
Acompanhamento Contínuo	Compreender o acompanhamento contínuo dos alunos após a transição.

Foi marcada uma data para a realização da entrevista durante uma pausa no horário letivo de cada docente. As entrevistas decorreram nas salas das diferentes instituições de ensino. Os registos áudio foram gravado no telemóvel e, posteriormente, transcritos.

A entrevista com a psicóloga decorreu no gabinete de Psicologia da instituição em que exerce as suas funções profissionais e foi gravado o áudio com o telemóvel e, posteriormente, procedeu-se à sua transcrição: o quadro 4 sintetiza a estrutura desta entrevista.

Quadro 4 - Estrutura da entrevista para a psicóloga

Categorias	Objetivos
Caracterização Socioprofissional	Conhecer a formação e a experiência da psicóloga
Preparação para a transição do Jardim de Infância para o 1.º CEB	Identificar origem do projeto e histórico de implementação Obter descrição detalhada do funcionamento Avaliar a transferência de informações entre profissionais Identificar os principais benefícios e desafios enfrentados Aceder a opinião de pais/encarregados de educação
Preparação para a transição do 1.º CEB para o 2.º CEB	Entender a origem, a motivação e o histórico da implementação Obter uma visão das práticas e procedimentos adotados no projeto Avaliar a eficácia na comunicação e na transferência de informações entre os profissionais da educação Identificar as principais vantagens e desafios do projeto

Perceção sobre opinião de pais e alunos	Perspetivar o impacto do projeto de transição, tanto do ponto de vista educacional quanto emocional e relacional.
Contato entre profissionais e alunos	Avaliar a continuidade do acompanhamento e o impacto da colaboração contínua entre os profissionais após a transição.
Iniciativas semelhantes em outras instituições	Entender como as instituições lidam com essa transição e quais práticas são adotadas.
Avaliação de alunos externos	Compreender como funciona o processo de avaliação de alunos externos que entram no 1.º Ciclo do Ensino

4. Cronograma da investigação

No Quadro seguinte plasmou-se o cronograma do trabalho desenvolvido.

Quadro 5 - Cronograma

Tarefas	2023												2024					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
Pesquisa bibliográfica																		
Redação do enquadramento teórico																		
Elaboração da parte metodológica																		
Construção do guião para a entrevista																		
Realização das entrevistas																		
Análise das informações recolhidas																		
Redação das considerações finais																		

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos dados da investigação

1. Entrevistas às educadoras de infância

A entrevista com a educadora C (cfr. Apêndice V) tem por base a sua experiência numa instituição de ensino privada, na zona do Grande Porto. Já a entrevista com a educadora M (cfr. Apêndice III), tem como base a sua experiência numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada na mesma zona do Porto.

As entrevistas com as educadoras revelam abordagens distintas na e sobre a Educação de Infância, destacando-se diferenças significativas ao nível da formação académica, de práticas pedagógicas e relativamente a estratégias de transição entre ciclos.

A educadora M tem 39 anos de experiência e sua formação inicial foi feita no Magistério Primário do Porto, seguida de uma licenciatura na Universidade Aberta em 2005. Afirma que durante sua formação inicial, a transição entre valências não foi explorada em profundidade, apenas superficialmente, acrescentando que ao longo de sua carreira profissional também não recebeu formação específica sobre a transição da creche para o jardim de infância, embora tenha participado em palestras que mencionavam a importância dessa fase.

Por sua vez, a educadora C, com 25 anos de experiência, possui uma licenciatura em Educação de Infância e uma pós-graduação em organização e gestão de centros educativos. Tem habilitação para atividades de formação de formadores e tem participado, ao longo da sua carreira profissional, em projetos de supervisão pedagógica. Durante sua formação, afirma que a transição entre valências foi abordada, especialmente do contexto pré-escolar para o 1.º CEB, inclusive com trabalhos práticos e projetos colaborativos entre educadores e professores do 1.º CEB.

A educadora C trabalha numa instituição privada onde são realizadas entrevistas iniciais com os pais e preenchidas fichas de anamnese detalhadas, abordando o desenvolvimento da criança desde o nascimento. Ela enfatiza a importância de construir uma base de confiança e comunicação entre pais e escola, utilizando ferramentas como a plataforma *ChildDiary* para monitorar o progresso das crianças. "*No início gosto que eles (pais) tenham comunicação, nós temos a plataforma ChildDiary que vamos dando comunicação, como é que comeu, como é que dormiu, como é que esteve*" explicou C.

A educadora M, por seu lado, menciona que, na prática, na IPPS onde trabalha, acompanha as crianças desde a creche até os cinco anos e que, raramente, recebe informações de outros profissionais sobre as novas crianças que entram na sua sala. A sua abordagem inicial com novas crianças baseia-se na observação, permitindo que participem das atividades para avaliar suas competências. Ela enfatiza que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem e não segue avaliações rígidas. "*Eu observo as crianças no dia a dia e vejo como se comportam, como interagem com os outros. Não faço avaliações sistemáticas,*" explicou M.

Para diagnosticar competências, M utiliza a observação, propondo jogos e atividades, mas sem formalizar avaliações sistemáticas. Quando as crianças entram na sala, ela acolhe-as de forma informal, deixando-as à vontade e permitindo que se integrem gradualmente com o apoio das outras crianças. "*Os primeiros dias é de observação, deixo a criança participar na atividade*" relatou M, que afirmou não adotar uma estratégia específica para a Matemática, observando o desenvolvimento das crianças através das atividades diárias.

Por sua vez, a educadora C afirma adotar uma abordagem estruturada no diagnóstico de competências, baseada na observação das crianças durante suas atividades diárias. As informações obtidas são registadas em grelhas de desenvolvimento e no portfólio da criança, permitindo um acompanhamento detalhado de seu progresso. "*Esse trabalho é registado de acordo com as nossas grelhas de desenvolvimento no ChildDiary e no portfólio*" afirmou C. Esta educadora reconhece que as informações recebidas de outras valências não são suficientes por si só, servindo apenas como uma base para orientar o trabalho inicial.

Na transição para o 1.º CEB, a educadora M partilha não transmitir informações formais aos professores do ciclo seguinte, a menos que solicitado especificamente. Ela reconhece a importância de preparar as crianças para a transição, mas a sua preocupação principal é incentivar a curiosidade e a vontade de aprender, sem se concentrar estritamente na aquisição de habilidades específicas como leitura e escrita: "*Eu tento abordar toda aquela curiosidade, aquela vontade de saber dos miúdos, tento apoiar*" afirmou M.

C. planeia a preparação das crianças para a transição para o 1.º CEB de forma sistemática, abordando todas as áreas de conteúdo desde os 3 anos até os 5 anos. O seu trabalho é orientado por um projeto curricular abrangente que inclui a consciência

fonológica, o desenvolvimento do pensamento abstrato, a Matemática e o desenvolvimento da linguagem: "*Nós temos um projeto curricular que aborda todas as áreas de conteúdo e essas áreas de conteúdo estão elencadas tanto nos 3, como nos 4, como nos 5*" destacou C. Esta docente enfatiza a importância de uma preparação contínua, envolvendo a criança em atividades que promovem o desenvolvimento dessas competências de maneira integrada e lúdica.

Ambas as educadoras demonstram dedicação e um entendimento profundo das necessidades das crianças, mas suas abordagens refletem diferenças institucionais e metodológicas.

Enquanto M adota uma postura mais flexível e informal, baseada na observação e adaptação gradual, C segue uma metodologia estruturada, com um planejamento curricular detalhado e uma comunicação constante com os pais e outros profissionais. As práticas de C incluem a utilização de ferramentas digitais e um acompanhamento contínuo das crianças, mesmo após a transição para o 1.º CEB, reforçando a importância de um apoio integrado e colaborativo na educação de infância.

2. Entrevistas às professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico

As entrevistas com as Professoras C e S foram analisadas com base em várias categorias-chave, incluindo formação, transição entre valências, comunicação entre profissionais, acolhimento e diagnóstico de competências, preparação para a transição de ciclos, e acompanhamento contínuo dos alunos.

Em relação à formação e experiência profissional, a professora C tem 27 anos de experiência, enquanto a professora S tem 19 anos. Em termos de formação, C tem formação básica em Português/Francês, enquanto S completou a Licenciatura e um Mestrado, afirmando ter abordado os processos de transições educacionais na sua formação, embora de maneira superficial.

A professora C não teve nenhuma formação inicial ou contínua sobre transições entre valências, dependendo, principalmente, dos registos avaliativos dos alunos e fazendo observações próprias para identificar as suas necessidades: "*Temos de ter um período para observar/avaliar o aluno para descobrir afinal o que é preciso trabalhar com ele ou se ele pode acompanhar o restante grupo*". Por outro lado, S afirma que, na prática, há mais de 10 anos que trabalha em projetos de transição. Essa prática inclui avaliações psicológicas e reuniões regulares, facilitando uma transição mais suave e

contribuindo significativamente para o seu trabalho: *“Ajuda sempre a termos noção daquilo que é expectável e aquilo que é efetivamente é trabalhado antes, para nós podermos dar essa continuidade depois”*.

No que diz respeito à comunicação entre profissionais, a professora C recebe informações através do processo do aluno, que inclui registos de avaliação e relatórios; afirma, ainda assim, que recebe informações às vezes insuficientes e precisa fazer diagnósticos adicionais. Em contraste, a professora S diz receber informações detalhadas através de avaliações psicológicas e relatórios dos técnicos, além de reuniões orais e escritas, considerando que essas informações são adequadas e suficientes, permitindo intervenções rápidas e eficazes.

As estratégias mobilizadas por estas profissionais para o acolhimento e diagnóstico de competências também diferem. A professora C partilha realizar atividades que promovem a camaradagem e introduz regras gradualmente; para diagnosticar competências, utiliza trabalhos individuais e observa os alunos: *“Realizo diversas atividades que permitem aos alunos estarem à vontade de se darem a conhecer e conhecer os outros”*. A professora S, por sua vez, envolve a psicóloga da instituição nessas tarefas e utiliza dinâmicas de grupo para ambientar os alunos: o diagnóstico inicial é baseado em avaliações psicológicas e reuniões com educadores, proporcionando um diagnóstico abrangente desde o início.

Em termos de preparação para a transição de ciclos, a professora C diz conversar com os alunos sobre o que os espera e prepara-os para a nova realidade, especialmente na área de Matemática, e conforme as exigências do ciclo seguinte. S, por sua vez, implementa um projeto de transição entre valências que inclui sessões de diálogo, dinâmicas de grupo e visitas de ex-alunos, nomeadamente para preparar os alunos do 4.º ano para o 2.º CEB. Esta professora afirma trabalhar extensivamente os conteúdos de Matemática para garantir que os alunos estejam bem preparados para enfrentar o ciclo de escolaridade seguinte: *“(…) no 1.º Ciclo, e eu em particular, tento ter algum cuidado para tirar o máximo de dúvidas e de dificuldades que eles tenham a matemática porque isso lhe vai ser muito útil depois no 5.º ano”*. No que se refere ao acompanhamento dos alunos, a professora C diz manter uma ligação com os alunos e famílias, recebendo visitas destes e também notícias, enquanto a professora S partilha acompanhá-los de modo mais informal, recebendo notícias esporádicas tanto dos alunos como das suas famílias.

Em resumo, estas duas entrevistas revelam duas abordagens distintas em relação à transição entre valências e comunicação entre os respetivos profissionais. A Professora C, mais experiente, adota uma abordagem mais autónoma e adaptativa, enquanto a professora S utiliza um sistema mais estruturado e colaborativo, facilitado por projetos institucionais e apoio psicológico. Ambas reconhecem a importância das informações recebidas e a preparação para a transição, especialmente em áreas críticas como a Matemática, mas diferem na forma como implementam essas práticas e acompanham os alunos ao longo do tempo.

3. Entrevista à psicóloga

A entrevista realizada com a psicóloga (cfr. Apêndice XI) possibilitou conhecer de que modo esta profissional implementa projetos de preparação para transições educacionais numa instituição privada – um focado na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo e outro do 1.º Ciclo para o 2.º CEB –, conforme descrito pela psicóloga responsável da instituição.

Esta psicóloga, com três anos de experiência na instituição, explica que o projeto para o 1.º Ciclo já era realizado pela sua antecessora. Este projeto centra-se na avaliação inicial de competências fundamentais como consciência fonológica e numeracia emergente, essenciais para uma aprendizagem eficaz da leitura e escrita. Após a avaliação no início e meio do ano letivo, são realizadas intervenções focadas nas áreas identificadas como mais deficitárias, como a consciência fonológica. O *feedback* é partilhado com os pais através de estratégias e recomendações para reforçar essas competências em casa. Além disso, é elaborado um *PowerPoint* para os professores do 1.º ano, resumindo os resultados e sugestões da avaliação, facilitando a transição das crianças: “*nós optamos por fazer um PowerPoint (...) para depois passar às professoras que depois vão acolher aquelas crianças, onde tem basicamente o resumo da avaliação e algumas notas da própria educadora*”.

Já o projeto de preparação para o 2.º Ciclo do Ensino Básico foi iniciado em colaboração com estagiárias de um mestrado em Psicologia. Este foca-se em reduzir ansiedades e preparar os alunos para os desafios académicos com que habitualmente se confrontam no 2.º CEB. Após uma avaliação inicial por questionário no final do segundo período, são realizadas duas sessões interativas para esclarecer dúvidas e desenvolver competências organizacionais e de estudo: “*A primeira sessão é basicamente esclarecer*

as dúvidas deles que vão deixando num frasquinho que eu deixo lá (...). Depois dessa primeira sessão, fazemos sempre um momento em que convidamos alunos externos que andaram cá (...) para eles poderem vir dar o seu testemunho e os miúdos daqui partilharem e perguntarem o que quiserem. E depois faço a terceira sessão, que é muito focada na parte da organização do estudo, dou-lhes um exemplar de um horário e fazemos o planeamento como se tivéssemos três testes na semana seguinte, vamos organizar o nosso estudo (...)”. Os resultados positivos são evidenciados nos questionários finais anónimos, refletindo uma redução das preocupações e um aumento das perceções positivas dos alunos sobre a transição.

Ambos os projetos se destacam pelo envolvimento próximo com pais, educadores e novas escolas, garantindo uma transição educacional suave e eficaz para os alunos desta instituição educativa.

Considerações Finais

Elaborado no âmbito da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a realização deste trabalho elegeu-se como eixo orientador a articulação de processos de transição entre níveis educativos, em particular para os processos dessa natureza que acontecem da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como principal conclusão do estudo desenvolvido e que aqui é descrito salientamos a importância de uma abordagem integrada e cuidadosa na preparação de transições educativas, em particular das crianças do contexto pré-Escolar para o 1.º CEB, nomeadamente na área da Matemática.

As entrevistas realizadas com educadoras, professoras e psicóloga revelaram que a continuidade pedagógica e a articulação entre níveis educativos são cruciais para garantir uma experiência educativa positiva e eficaz para todos os alunos, reafirmando a ideia que

Sendo a educação um processo continuado, sem princípio e sem fim, a articulação e a sequencialidade entre ciclos é imprescindível para um processo educativo de qualidade. As afinidades com o sector de educação que nos está mais próximo, o 1.º CEB, são muitas e evidentes” (Canoa, 2015, p.14).

Constatou-se que o papel dos professores e educadores de infância como mediadores e facilitadores de processos de transição educativa é indispensável para que estes sejam bem-sucedidos, exigindo uma formação contínua e um compromisso com práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

Os dados obtidos parecem indicar que, além de contribuir para o seu desenvolvimento em geral, a implementação de estratégias específicas para fortalecer a articulação entre a etapa pré-escolar e a do 1.º Ciclo do Ensino Básico pode resultar em melhorias significativas também no desempenho matemático das crianças. A cooperação entre todos os atores educativos, incluindo a família, parece igualmente essencial para criar uma rede de apoio mais robusta que favoreça uma aprendizagem contínua e holística.

Entendemos que este relatório enfatiza a necessidade de implementação de políticas educacionais e de práticas pedagógicas que promovam uma transição suave e eficaz entre os níveis de ensino, com uma atenção especial à Matemática, como forma de garantir que as crianças desenvolvam uma base sólida e positiva para o seu futuro. A

descrição que se apresenta neste relatório poderá orientar ações futuras que possam enriquecer, de modo tranquilo, o percurso educativo das crianças, tornando-o mais coeso, inclusivo e estimulante.

Concluimos este documento convictos que a realização deste percurso formativo e investigativo permitiu aprofundar na sua autora competências relativas à investigação educacional e à fundamentação da articulação entre a teoria e a prática, nomeadamente, entre a Prática de Ensino Supervisionada e as restantes componentes de formação do mestrado frequentado, potenciando o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes que potenciarão um futuro desempenho profissional atento, reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento.

Referências Bibliográficas

Canoa, C. (2015). *A Articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – Construir a ponte. Vamos derrotar a Municipalização da Educação.* (nº 5) pp. 15-16.
<https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/400/40/5/ESCOLA%20DIGITAL%20N%C2%BA5.pdf>

Diane E. Papalia, Sally W. Olds, & Ruth D. Feldman (2010). *O mundo da criança da Infância à adolescência.* 11ª edição.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.*https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática.* (2021).

Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática.* (2018).

Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática.* (2021).

Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática.* (2018).

Formosinho, J., & Monge, F. (2016). *Educação e transições: continuidade e descontinuidade nos percursos de vida.* Porto Editora.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização.* Lisboa: Lusociência.

Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3.ª ed.). Loures: Lusociência.

Gonçalves, S., Gonçalves, J. & Marques, C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações.* Pactor.

Guerra, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Príncipia Editora.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro de 1997. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_5_1997_lei_quadro_educacao_pre_escolar.pdf

Machado, J. (2007). *Do Jardim à Escola. Educação infantil e ensino fundamental*. (nº 14). pp. 14-16

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Ministério da Educação (1998). *Educação, integração, cidadania: Documento orientador das políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

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

Ordem dos Psicólogos. (2016). *Transições escolares: Recomendações para profissionais (administradores escolares, psicólogos, educadores e professores)*.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Rodrigues, (2010). *O Sentido de um número: Uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. Faculdade de Ciências de la Educación.

Sales, C. & Malet Calvo, D. (2018), *Guião metodológico de apoio às entrevistas*. CIES/ISCTE

Sanches, R. (2013). *Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo: Contributos para a eficácia escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico (Vol. 21)*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. L. (coord.) et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação PréEscolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontos, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo da educação básica*. Revista Exedra, n.º 9, pp.111-118

Zabalza, M. A. (2004). *Práticas educativas en la educación infantil – transversalidad y transiciones*. In *Revista do GEDEI – Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 6, pp.7-26.

Apêndices

Apêndice I – Guião das entrevistas das educadoras/professoras

1. Há quanto tempo é educadora/professora?
2. Qual é a sua formação?
 - 2.1. Na formação inicial que teve, recorda-se se as transições entre valências foram abordadas/exploradas/debatidas?
 - 2.2. Ao longo dos anos, teve alguma reunião, informação ou formação sobre as transições entre valências?
3. Ao longo da sua prática, é habitual receber informações de outros profissionais sobre as crianças que entram na sua sala?
 - 3.1. Se sim, que informações recebe sobre as crianças à entrada da valência?
 - 3.2. Reconhece a importância?
 - 3.3. Considera a informação suficiente?
 - 3.4. Se não, o que é que isso implica na sua prática?
 - 3.5. O que é que faz habitualmente para diagnosticar as competências?
 - 3.6. Quando as crianças não vêm do Pré-Escolar, como é que operacionaliza para diagnosticar as competências das crianças?
4. De que forma acolhe as crianças quando entram na sua sala? Que estratégias utiliza?
 - 4.1. Que estratégias utiliza para diagnosticar os conhecimentos e competências ao nível da Matemática?
5. Que informações transmite para o profissional da valência seguinte? De que forma é transmitido (grelha, narrativo, ...)?
 - 5.1. Tem algum conhecimento se o profissional a quem transmite as informações, utiliza essas mesmas informações?
6. Tem alguma preocupação com a preparação das crianças para a transição para o ciclo seguinte?
 - 6.1. Se sim, de que forma planifica essa preparação?
 - 6.2. Considera importante essa preparação?
 - 6.3. E, ao nível da Matemática, existe algum tipo de preparação para conhecimentos que serão adquiridos posteriormente, noutra ciclo?
7. Continua a acompanhar a educação das crianças?

Apêndice II – Matriz da entrevista à Educadora M

Categories	Perguntas da entrevista	Objetivos
Caraterização Socioprofissional	Há quanto tempo é educadora? Qual é a sua formação?	Conhecer a formação e a experiência da professora.
Formação sobre Transições	Na formação inicial que teve, recorda-se se as transições entre valências foram abordadas/exploradas/debatidas? Ao longo dos anos, teve alguma reunião, informação ou formação sobre as transições entre valências?	Verificar se a formação inicial e contínua abordou a transição entre valências e como isso influencia a prática docente.
Comunicação entre Profissionais	Ao longo da sua prática, é habitual receber informações de outros profissionais sobre as crianças que entram na sua sala? Como é que essa informação é transmitida? É oral, é escrita, ...? Reconhece a importância? Então considera essas informações adequadas e suficientes? No que diz respeito ao desenvolvimento lógico-matemático, que conhecimentos e competências lhe são comunicadas?	Avaliar como as informações sobre os alunos são recebidas, transmitidas e utilizadas entre profissionais.
Acolhimento e Diagnóstico	Perante isso tudo, acha pertinente fazer diagnósticos adicionais?	Entender as estratégias usadas para acolher novos alunos e diagnosticar suas competências.
Preparação para a Transição	Tem alguma preocupação com a preparação das crianças para a transição para o ciclo seguinte? E, ao nível da Matemática, existe algum tipo de preparação para conhecimentos que serão adquiridos posteriormente, noutra ciclo?	Identificar as estratégias usadas para preparar os alunos para a transição entre ciclos, com foco particular na matemática.
Acompanhamento Contínuo	Continua a acompanhar a educação das crianças?	Compreender o acompanhamento contínuo dos alunos após a transição.

Apêndice III – Transcrição da entrevista à Educadora M

1. Há quanto tempo é educadora?

Sou educadora há 39 anos.

2. Qual é a sua formação?

A minha formação, portanto, eu tirei o curso de educadora no Magistério Primário do Porto, ainda era bacharelato. Depois em 2005 fiz a licenciatura na Universidade Aberta.

2.1. Na formação inicial que teve, recorda-se se as transições entre valências foram abordadas/exploradas/debatidas?

Pouco, mas falávamos mais sobre a passagem para o 1.º Ciclo.

Mas tinham uma unidade curricular sobre isso?

Não, só eram faladas.

2.2. Ao longo dos anos, teve alguma reunião, informação ou formação sobre as transições entre valências?

Nós não tínhamos propriamente formação. Eu fiz muitas formações e assisti a muitas palestras e que se falava que era importante. Mas também a realidade que eu tenho é mais pegarmos nos bebés e ir com eles até aos 5 anos

Mas teve alguma formação sobre a transição da creche para o Pré-Escolar?

Não.

3. Ao longo da sua prática, é habitual receber informações de outros profissionais sobre as crianças que entram na sua sala?

No meu caso não porque acompanho desde a creche. Mas se tive dois miúdos que entraram um nos 3 anos mas esse vinha de casa, e outra menina que vinha de outro infantário, mas dela não recebi informações nenhuma.

3.1. Se não, o que é que isso implica na sua prática?

Os primeiros dias é de observação, deixo a criança participar nas atividades. Depois vou vendo como é que decorre. Nós fazemos não é avaliações sistemáticas, mas vamos

tomando notas do que é que a criança consegue, o que é que ela faz, como é que ela está, mas não faço nada em específico.

Agora não, mas antes, nós seguimos as Orientações Curriculares

Cada vez mais, nós dizemos que cada criança tem o seu ritmo. Nunca me preocupei muito com isso, desde que não haja problema nenhum, porque não consegue esta semana, consegue para a próxima ou daqui a um mês. Portanto, nunca fui assim muito rígida nessas avaliações.

3.2.O que é que faz habitualmente para diagnosticar as competências?

É como disse, a observação.

3.3.Quando as crianças não vêm da Creche, como é que operacionaliza para diagnosticar as competências das crianças?

Nunca tive essa situação.

Por exemplo o caso do Manel (é uma criança que entrou na sala dos 5 anos que vinha de outra instituição), não recebi nenhuma informação sobre ele?

Não, não recebi nenhuma informação sobre ele.

Mas por exemplo, há algumas crianças que entraram, por exemplo, nos 3 anos que não tiveram na creche, vieram de casa.

Nós pegamos nos miúdos e é tudo através da observação, não temos assim nada de especial

4. De que forma acolhe as crianças quando entram na sua sala? Que estratégias utiliza?

Normalmente, elas vêm, eu ponho-as às vontade. Os miúdos ajudam muito porque pegam logo e isso é fantástico. Os miúdos dão logo a mão, levam-nos para as áreas, brincam com eles... Claro que damos mais atenção, se a criança não se sente bem, damos um colinho, falamos mais com ela, se calhar nos primeiros dias anda mais atrás de nós, mas não tenho assim uma estratégia definida. A criança entra na atividade, desde que ela esteja à vontade. Também não tive caso nenhum que ficasse a chorar e assim.

4.1.Que estratégias utiliza para diagnosticar os conhecimentos e competências ao nível da Matemática?

Isso é só propondo e observando, com jogos e atividades. É só observação, não lhe faço nada, nem interrogatório nem nada (risos). É observando como é que ela está, o que é que faz, o que consegue, o que não consegue, como é que está o grupo, se há dificuldades, se não há. Também nunca tive nenhuma criança com necessidades educativas especiais.

5. Que informações transmite quando está na sala dos 5 anos, já que na creche acompanha sempre o grupo, para o profissional da valência seguinte? De que forma é transmitido (grelha, narrativo, ...)?

Não há nenhuma passagem de informação. Eu não faço relatórios, só se for pedido, por exemplo, o caso de um menino que está num estudo e quando ele vai, eu escrevo um relatório mas é aquela informação e avaliação seguindo as áreas.

Mas quando eles vão ali para a Escola (que costumam ir os meninos daquele infantário) não há comunicação entre si e a professora?

Não, nós temos tudo nos processos mas eu acho que os processos nunca saíram daqui. Nós temos de ter tudo em processos, as avaliações que eu faço, está no processo da criança. Mas eu acho que não sai daqui, só se tivesse algum pai que viesse cá buscar p entregar lá, mas se não, não sai.

- 5.1. Tem algum conhecimento se o profissional a quem transmite as informações, utiliza essas mesmas informações?

Não. Normalmente, como eu fazia ATL, conhecia as professoras e elas perguntavam assim só de conversa: como é que era o grupo, como é que não era. As informações que davam não era este consegue, aquele não consegue. Depois se houvesse algum miúdo que não conseguisses, podíamos falar sobre isso.

Agora já não faço ATL, mas por exemplo cheguei a estar no ATL, no 1.º e 2.º ano e quando eles começavam a fazer as contas, se eu precisasse de ajuda e de apoio sobre como é que devia ensinar e ajudar, eu falava com a professora, para poder apoiar a criança.

6. Tem alguma preocupação com a preparação das crianças para a transição para o ciclo seguinte?

Preocupação, preocupação, não. Eu tento é abordar toda aquela curiosidade, aquela vontade de saber dos miúdos, tento apoiar. Agora não estou, sinceramente, preocupada se ele vai escrever bem ou se ele vai escrever mal. Agora tentámos é fazer várias

experiências em que tu desenvolves a motricidade fina, essas coisas. Preparar para... Muitas crianças pedem para escrever o nome, eu ensino, agora, nós não obrigamos ninguém a fazê-lo. Eu não vou ensinar as letras nem os números. A criança pede-me, falámos. Mas não estou preocupada se ela sabe ou não sabe.

Acho que devo preparar para e incentivar aquela curiosidade em tudo o que têm de saber.

6.1. Se sim, de que forma planifica essa preparação?

Como nós sabíamos quem era a professora que ia ficar com eles (grupo dos 5 anos), normalmente, quer dizer.. agora já nem tanto vão todos para a mesma escola, mas quando iam, nós íamos, por volta de maio, princípios de junho, íamos mostrar-lhe a escola. algumas vezes sabíamos quem era a professora. eles brincavam no recreio, sentavam-se nas carteiras. A professora ia conhecendo, eles diziam o nome, conheciam a professora. Tentávamos que houvesse ali uma ligação. Uma coisa que facilita muito é que muito têm lá irmãos, por isso também já sabiam e diziam “eu já conheço a escola que anda lá o meu irmão”, não sabiam era que qual era a professora. Às vezes, a professora saía e vinha uma nova, nem nós conhecíamos, mas durante muito s anos nós conhecíamos e fazíamos isso.

6.2. Considera importante essa preparação?

Neste momento, acho que para uma criança que não conheça acho que sim, que é importante ir lá, ver a escola de outro ponto porque ele vê uma escola quando vai lá no primeiro dia é tudo muito mais rígido. E ir lá com eles, dá-lhes uma segurança que já não é novidade para aqueles que não conhecem. Acho importante fazermos essa articulação.

6.3. E, ao nível da Matemática, existe algum tipo de preparação para conhecimentos que serão adquiridos posteriormente, noutra ciclo? Por exemplo, agora que eles estão nos 5 anos, a Maria tem alguma preocupação ao nível da matemática de os preparar para coisas que eles vão aprender no 1.º ciclo?

As coisas básicas. Se a criança me disser e perguntar as contas e dos números, claro que eu apoio e digo, mas agora ter a preocupação que todos saibam, não. Eles contam, eu ajudo nas contagens, eles fazem os registos à maneira deles. Nós incentivamos isso, mas eu não digo que eles estão a aprender matemática, eles, depois no futuro, vão usar isso e quando chegar lá, já não é novidade. Agora não tenho aquele preocupação, fazemos contagens e trabalhamos nas atividades, por exemplo, vamos fazer um bolo: quantas

colheres de açúcar? Quantas colheres de farinha? E registamos, isso sim. agora ter aquela preocupação de “hoje vamos fazer matemática”, não. Agora no dia a dia, abordar a matemática, assim como a leitura, como as ciências. Mas não tenho assim nenhuma preocupação específica.

7. Continua a acompanhar a educação das crianças? Por exemplo, eles agora estão nos 5 anos, vão para o 1.º ano, continua a acompanhá-los?

Sim. quer dizer, alguns. Os que vêm para o ATL, sim.

E os que não frequentam o ATL?

Esses, normalmente, não. Só se vieram cá visitar, mas normalmente não. Às vezes costumam vir quando já são mais velhinhos, já são pais e tudo.

Apêndice IV – Matriz da entrevista à Educadora C

Categories	Perguntas da entrevista	Objetivos
Caraterização Socioprofissional	Há quanto tempo é professora? Qual é a sua formação?	Conhecer a formação e a experiência da professora.
Formação sobre Transições	Na formação inicial que teve, recorda-se se as transições entre valências (da creche para o pré-escolar e do pré-escolar para o 1.º CEB) foram abordadas/exploradas/debatidas?	Verificar se a formação inicial e contínua abordou a transição entre valências.
Comunicação entre Profissionais	Ao longo da sua prática, é habitual receber informações de outros profissionais sobre as crianças que entram na sua sala? Reconhece a importância das grelhas e de construir as fichas de anamnese com os pais? As grelhas que falou da creche, isso tem importância? Considera a informação suficiente?	Avaliar como as informações sobre os alunos são recebidas, transmitidas e utilizadas.
Acolhimento e Diagnóstico	De que forma acolhe as crianças quando entram na sua sala? Que estratégias utiliza? Que estratégias utiliza para diagnosticar os conhecimentos e competências ao nível da Matemática?	Entender as estratégias usadas para acolher novos alunos e diagnosticar suas competências.
Transição para Valência Seguinte	Que informações transmite para o profissional da valência seguinte? De que forma é transmitido (grelha, narrativo, ...)? Tem alguma preocupação com a preparação das crianças para a transição para o ciclo seguinte? Se sim, de que forma planifica essa preparação? Considera importante essa preparação? E, ao nível da Matemática, existe algum tipo de preparação para conhecimentos que serão adquiridos posteriormente, noutra ciclo?	Identificar as estratégias usadas para preparar os alunos para a transição entre ciclos.
Acompanhamento Contínuo	Continua a acompanhar a educação das crianças?	Compreender o acompanhamento contínuo dos alunos após a transição.

Apêndice V– Transcrição da entrevista à Educadora C

1. Há quanto tempo é educadora/professora?

Sou educadora desde 1999, então há 25 anos.

2. Qual é a sua formação?

A minha formação é licenciatura em educação de infância e, depois, fiz pós-graduação em organização e gestão de centros educativos. Não concluí o mestrado, mas fiz o pré-projeto, que era mestrado em supervisão pedagógica. E tenho também formação de formadores, portanto, também já dei formação, mas também participei nas brochuras de ciências da educação, em Aveiro.

2.1. Na formação inicial que teve, recorda-se se as transições entre valências (da creche para o pré-escolar e do pré-escolar para o 1.º CEB) foram abordadas/exploradas/debatidas?

Fui tendo na licenciatura a abordagem das várias transições, não tanto da creche para o pré-escolar mas do pré-escolar para o 1.º ciclo, inclusive sei que fiz um trabalho cá na instituição, que tinha a ver com *focus groups*, que fiz com colegas do mestrado de supervisão pedagógica e que tinha a ver, exatamente, com a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo: o que é que nós no Pré-Escolar fazíamos para ir de encontro ao 1.º Ciclo e o que é que o 1.º Ciclo fazia para ir de encontro a receber os meninos do Pré-Escolar. E era, basicamente, em termos da metodologia de projeto, ou seja, nós aqui trabalhávamos por projeto, seja mini-projeto, seja multiprojeto, seja um projeto grande, seja um projeto pequeno e, o 1.º Ciclo apanha de certa forma essa metodologia e acompanha a metodologia de projeto do meio físico. E aconteceu que, mais tarde, foi abolido o livro do meio físico. Portanto, eles não têm o meio físico mas trabalham o conhecimento do mundo, o meio físico pelos projetos que vão surgindo, projetos que eles vão abordando. De certa forma, aprendem mais do que se fosse orientado pelo livro, portanto, há esse acompanhamento e há esse cuidado da nossa parte (pré-escolar).

Eu sei que foi abordada na licenciatura, mas no mestrado acompanhei de mais perto com esse trabalho. Começamos a fazer união entre as educadoras e as professoras de 1.º CEB.

3. Ao longo da sua prática, é habitual receber informações de outros profissionais sobre as crianças que entram na sua sala?

Quando recebemos uma criança, aqui nesta instituição (privada) nós fazemos uma entrevista com os pais, no fundo, para falar sobre a criança. Depois, à posteriori, nós fazemos a ficha de anamnese, juntamente com os pais. A ficha de anamnese são várias questões que nós temos, que é uma ficha que nós temos, é uma ficha que nós vamos adaptando de 2 em 2 anos, de 3 em 3 anos, mas como base é desde o nascimento e a gravidez que foi até à situação atual da criança. Se frequentou algum estabelecimento de ensino, porque nós não temos creche cá, desde a amamentação, desde alimentação, desde autonomia, desde o desfralde, pedimos essas informações aos pais. Registamos isso e aqueles que vêm de creche, alguns até nos cedem grelhas, os que têm, de como é que a criança se encontra.

No pré-escolar, o que nós fazemos aqui é, passamos as nossas informações todas do percurso da criança, que temos uma drive que fica ajustada ao serviço de psicologia e que depois, automaticamente, pode ser explorada pela professora do 1.º ciclo. Também temos o cuidado de o serviço de psicologia fazer a ponte, juntamente com a educadora, para a professora do 1.º ciclo. Quando nós dividimos as turmas, temos esse cuidado, em termos de amizades, em termos de aprendizagens, em termos de empatia, em termos de desafios ou não, conflitos ou não, para de certa forma equilibrar a turma. E depois de a turma estar equilibrada, também temos em conta as características das crianças adaptadas às características de cada professora. E pronto, vamos tendo esse cuidado. Escutamos também a opinião dos pais, em relação às ditas amizades e depois pomos ali um balanço total disso tudo.

1.1.Reconhece a importância? Das grelhas e de construir as fichas de anamnese com os pais, A importância no seu trabalho ao longo do pré-escolar ou ao longo desses primeiros meses

Muito importante, porque nós começamos a conhecer as crianças mas não temos bem noção do seu desenvolvimento. Portanto, começamos a ter noção do seu desenvolvimento quando estamos a trabalhar com eles e ao trabalhar com eles há questões que nós vão surgindo no desenvolvimento da criança, quer global, quer por especificidades, ou seja, motoras, sensorimotoras, psicomotricidade, no fundo também a linguagem e algumas questões que nós vamos colocando aos pais, podem nós ajudar a remeter, por exemplo, uma gravidez que não corre bem, um nascimento quem não corre bem, pode nos ajudar a começar a identificar algo que possa vir a surgir. Depois algumas grelhas que nos são dadas, ou algum feedback dos pais, apostamos nas áreas que precisam de ser mais

exploradas, e no fundo, para termos um estabelecimento de conforto e segurança entre família e escola. Portanto, é basicamente isso que nos apoia para conseguirmos ver que tipo de grupo temos, para começar a avançar.

1.2. As grelhas que falou da creche, isso tem importância? Normalmente o que é que tem discriminado nas grelhas?

O que vêm discriminado é as áreas de conteúdo, o desenvolvimento da criança nas áreas de conteúdo, como é que ela se encontra.

1.3. Considera a informação suficiente?

Não é suficiente. Dá-nos uma base que nós orienta, mas não é suficiente, porque a criança vai evoluindo. No fundo, o trabalho que foi evidenciado na creche, não é o mesmo que o pré-escolar e nós vamos começando a exigir cada vez mais, portanto não é estanque, podemos ter de retardar um bocadinho porque temos de respeitar o ritmo da criança, como podemos acelerar, porque dizemos “esta criança até dá mais”, portanto, não quer dizer que seja um guia a 100%. Nós criamos o nosso, aliás, nós temos a nossa grelha, a nossa planificação base, o projeto curricular base, as nossas grelhas de desenvolvimento. As grelhas que recebemos pode nos ajudar, dizendo que está criança está neste ponto e pode ser o contrário, por exemplo, posso olhar para aquela grelha e achar que aquela criança não está, nem por sombras, como naquela grelha. Isso pode acontecer tanto para cima como para baixo, portanto, tanto para o bem como para o mal.

2. De que forma acolhe as crianças quando entram na sua sala? Que estratégias utiliza?

O que nós queremos, acima de tudo, é a adaptação da criança. Queremos que haja um elo muito forte entre os pais e a escola, que os pais sintam confiança na escola e nas pessoas que ficam com os seus filhos e que haja muita comunicação. No início gosto que eles tenham comunicação, nós temos a plataforma *ChildDiary* que vamos dando comunicação, como é que comeu, como é que dormiu, como é que esteve, mas também o telefonema é muito importante. Isso para mim, é primordial, que é alimentação, sono e adaptação. E rotinas, porque a rotina dá segurança e estrutura. Quando a criança tem rotinas, tem estrutura, tem segurança nos adultos e os pais têm segurança nos adultos, a criança começa a estar adaptada. Depois da criança estrá adaptada, nós passamos para um trabalho, dentro da sala, feito pelas crianças, que é deixá-los brincar, deixá-los explorar,

deixá-los ver o que é que acontece, os conflitos que acontece, o conhecimento das áreas e depois começa tudo a ver com a organização social do grupo. Começamos a estabelecer rotinas mais fixas. No início sou um bocadinho mais flexível, porque há coisas que vão acontecendo.

2.1. Que estratégias utiliza para diagnosticar os conhecimentos e competências ao nível da Matemática?

Quando a criança já está adaptada, já temos aquela organização que queremos, as nossas rotinas, os dias da semana, que atividades vamos fazer, vamos marcar as presenças, vamos ter colares para irmos para as áreas e, portanto, vamos a pouco e pouco até dezembro a adaptação e organização social do grupo. Depois a partir daí, já é um grupo criado e já se começa a desenvolver outro tipo de competências.

3. Que informações transmite para o profissional da valência seguinte? De que forma é transmitido (grelha, narrativo, ...)?

Nós no pré-escolar fazemos uma transição que é de acordo com aquilo que nós achamos que são as competências básicas necessárias para a transição para o 1.º ciclo. Nós abordamos muitas coisas desde os 3 anos até aos 5. Nós 5 anos, nós exigimos mais. Exigimos, no sentido em que, a consciência fonológica seja trabalhada, o pensamento abstrato comece a ser exercitado, portanto, há situações problemáticas a resolver no domínio da matemática e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. É no fundo, tudo abordado, inclusive o serviço de psicologia faz um trabalho também com eles que é também dentro dessa parte toda da leitura e da escrita e do domínio da matemática e da orientação espacial e de todos os domínios que são necessários. E nós estamos presentes e vamos tendo noção. Trabalhamos consoante aquilo que o serviço de psicologia vai diagnosticando em cada criança e em cada criança há um trabalho individualizado, portanto, não só de grupo, como há a planificação para complementar o nosso projeto curricular, os nossos objetivos que nós pretendemos atingir nos final dos 5 anos, mas também aquilo que o serviço de psicologia vai trabalhando e vai identificando, e vai nos ajudando a dizer “este precisa de trabalhar mais esta área”, que nós já vemos, mas que alguém que trabalhe connosco, lado a lado, e individualizado, nos pode dizer.

Então o serviço de psicologia faz essa ponte com a professora de 1.º ciclo. Tudo isso é registado, essas competências básicas, esse trabalho é registado de acordo com as nossas grelhas de desenvolvimento no ChildDiary e no portfólio. É registado e é também

deixado, tudo o que seja grelha e narração, fotografias não, vai ficar para a professora do 1.º ciclo.

Temos também reuniões para a passagem do grupo, com os professores do 1.º ciclo. Antes as professoras do 1.º ciclo vão se chegando as crianças, portanto, há aquela preocupação que eles venham à sala que depois eles vão à sala dela, portanto, vai havendo ali uma convivência. Além disso, há sempre pontualmente, questões que vão sendo levantadas pelas professoras ao longo do primeiro ano, por exemplo, imagina que estão aflitas com alguma situação de uma criança e ela vem ter comigo e diz “precisava de falar contigo sobre o aluxo x, y ou z” e eu digo “sim senhora, vamos conversar” e falamos, eu tento comunicar as características e o que eu achava e as dificuldades se estão a ser colmatadas ou não, se ele era assim ou não, e então andamos sempre em contato e com o serviço de psicologia sempre a acompanhar.

4. Tem alguma preocupação com a preparação das crianças para a transição para o ciclo seguinte?

Sempre.

- 4.1. Se sim, de que forma planifica essa preparação?

Portanto, nós temos um projeto curricular que aborda todas as áreas de conteúdo e essas áreas de conteúdo estão elencadas tanto nos 3, como nos 4, como nos 5, só que de forma diferente. E, portanto, eu trabalho a consciência fonológica nos 3 de uma maneira, e aos 5 de outra maneira. Eu trabalho o domínio da matemática e a área do conhecimento do mundo também nos 3 e também abordo já a prepara uma transição, mas nos 5, eles já vão preparados dos 3 e depois dos 4, de maneira diferente mas vão trabalhando. Portanto, isto não é só nos 5 anos, isto é um trabalho que é feitos dos 3 aos 5 anos. É uma preparação para a transição.

Isto é planeado através do nosso projeto curricular, que é abrangente, que é uma transversalidade de conteúdos e que vão mediante o ritmo e a faixa etária de cada criança, mas todas as áreas continuam a ser trabalhadas. Portanto, há uma preparação que tem por base o projeto curricular que é explanado nas planificações e depois, conseqüentemente, as crianças entram nessa aprendizagem ativa porque se envolvem e planificam e avaliam todo esse trabalho.

- 4.2. Considera importante essa preparação?

É muito importante. E isto não se faz só aos 5 anos, isto faz-se desde os 3 anos.

4.3.E, ao nível da Matemática, existe algum tipo de preparação para conhecimentos que serão adquiridos posteriormente, noutra ciclo?

Nos 3 anos, eles não entendem o conceito de matemática mas nós como educadores temos de ter uma linguagem matemática com as crianças e, diariamente, a matemática está presente. E como está presente, diariamente, no faz de conta, no brincar, nas construções, nos jogos, em todo o lado, eles vão trabalhando a matemática. Eles não têm noção que estão a trabalhar a matemática mas nós temos noção. Depois do grupo estar adaptado, é obvio que está organização social do grupo, por exemplo, já começa na matemática: é a leitura de uma tabela de uma entrada, é a organização e contagem do grupo (quantos meninos estão, quantos é que ficam em casa, quantos faltam), portanto há esta rotina do dia e da semana, há esta rotina dos meses do ano, quando é que fazem anos, como é que está o tempo, as estações do ano. Tudo isto engloba a matemática. A identificação do seu nome com a escrita também e para eles irem para as áreas também, ou os colares para contagem de crianças, quantas crianças estão em cada área. Portanto, isto tudo é matemática, quando estamos a brincar com eles na cozinha e estamos a contar quantas peças de fruta é que estão à mesa. É matemática quando fazemos jogos com eles que trazemos e que tenha a ver com alguma temática que estejamos a explorar e que faz contagem ou identifique algarismo à quantidade. Não são fichas que nós fazemos com eles mas é, no dia a dia, a matemática está presente, portanto, nós vamos tendo atenção e vamos tendo consciência, através dos puzzles, através da contagem dos dominós, que encaixam a quantidade ao número. E vamos tendo noção de que eles vão interiorizar o conceito de número, o conceito da correspondência termo a termo, leitura de tabelas e é assim que nós vamos abordando.

5. Continua a acompanhar a educação das crianças?

Há contacto porque a maioria deles entra no 1.º ciclo cá. Há contacto sempre, há contacto nos corredores, de visitas deles e há contacto com os pais, que fica sempre um contacto forte. Quanto mais não seja, os próprios pais depois têm segundos filhos e normalmente até eu acompanho-os eu também. Há uma ligação muito forte, há uma amizade que se cria com os pais, porque fomos nós os primeiros a recebê-los, pequeninos.

Apêndice VI – Matriz da entrevista à Professora C

Categoria	Perguntas	Objetivos
Caraterização Socioprofissional	<p>Há quanto tempo é professora?</p> <p>Qual é a sua formação?</p> <p>Na formação inicial que teve, recorda-se se as transições entre valências foram abordadas/exploradas/debatidas?</p> <p>Ao longo dos anos, teve alguma reunião, informação ou formação sobre as transições entre valências?</p>	<p>Determinar a experiência da entrevistada na área da educação.</p>
Acolhimento e Utilização de Informações sobre as Crianças	<p>Ao longo da sua prática, é habitual receber informações de outros profissionais sobre as crianças que entram na sua sala?</p> <p>Se sim, que informações recebe sobre as crianças à entrada da valência?</p> <p>Reconhece a importância?</p> <p>Considera a informação suficiente?</p> <p>Se não, o que é que isso implica na sua prática?</p> <p>O que é que faz habitualmente para diagnosticar as competências?</p> <p>Quando as crianças não vêm do Pré-Escolar, como é que operacionaliza para diagnosticar as competências das crianças?</p>	<p>Entender se o tema das transições fez parte da formação inicial da entrevistada.</p> <p>Identificar se há comunicação entre profissionais sobre os alunos.</p> <p>Saber quais tipos de informações são compartilhadas.</p> <p>Verificar se a entrevistada valoriza essas informações e perceber a sua relevância para a prática educativa.</p> <p>Explorar os desafios e as adaptações que a entrevistada precisa fazer na ausência de informações suficientes.</p> <p>Entender os métodos e ferramentas utilizados pela entrevistada para avaliar as competências dos alunos.</p> <p>Identificar estratégias específicas para diagnosticar competências em alunos sem formação prévia em educação formal.</p>
Estratégias de Acolhimento e Diagnóstico	<p>De que forma acolhe as crianças quando entram na sua sala? Que estratégias utiliza?</p> <p>Que estratégias utiliza para diagnosticar os conhecimentos e competências ao nível da Matemática?</p>	<p>Conhecer as práticas de acolhimento da entrevistada, fundamentais para a adaptação e integração dos alunos.</p> <p>Focar nas práticas específicas para avaliar o nível de conhecimento matemático dos alunos.</p>

<p>Transmissão de Informações para o Ciclo Seguinte</p>	<p>Que informações transmite para o profissional da valência seguinte? De que forma é transmitido (grelha, narrativo, ...)?</p> <p>Tem algum conhecimento se o profissional a quem transmite as informações, utiliza essas mesmas informações?</p>	<p>Compreender como a entrevistada contribui para a continuidade educativa e quais são os formatos de comunicação utilizados.</p> <p>Verificar se há <i>feedback</i> sobre a utilização das informações transmitidas, indicando a eficácia e a valorização do processo de transição.</p>
<p>Preparação para Transições Futuras</p>	<p>Tem alguma preocupação com a preparação das crianças para a transição para o ciclo seguinte?</p> <p>Se sim, de que forma planifica essa preparação?</p> <p>Considera importante essa preparação?</p> <p>E, ao nível da Matemática, existe algum tipo de preparação para conhecimentos que serão adquiridos posteriormente, noutra ciclo?</p>	<p>Identificar se a entrevistada considera importante a preparação para a transição e quais são suas principais preocupações.</p> <p>Entender as estratégias específicas adotadas para preparar os alunos para a próxima etapa.</p> <p>Avaliar a perceção da entrevistada sobre a importância da preparação para transições educativas.</p> <p>Verificar se há um foco específico na preparação matemática para futuros ciclos.</p>
<p>Acompanhamento Contínuo das Crianças</p>	<p>Continua a acompanhar a educação das crianças?</p>	<p>Saber se a entrevistada mantém algum tipo de acompanhamento ou interesse no progresso educativo dos alunos após deixarem sua sala, o que pode indicar um compromisso contínuo com o desenvolvimento dos alunos.</p>

Apêndice VII – Transcrição da entrevista à Professora C

1. Há quanto tempo é professora?

Há 27 anos, a caminho dos 28.

2. Qual é a sua formação?

Professora do Ensino Básico variante Português / Francês

2.1. Na formação inicial que teve, recorda-se se as transições entre valências foram abordadas/exploradas/debatidas?

Não, nenhuma.

2.2. Ao longo dos anos, teve alguma reunião, informação ou formação sobre as transições entre valências?

Também não.

3. Ao longo da sua prática, é habitual receber informações de outros profissionais sobre as crianças que entram na sua sala?

Apenas recebemos o processo do aluno e tomamos conhecimento das informações pelos registos de avaliação e relatórios aí presentes.

3.1. Se sim, que informações recebe sobre as crianças à entrada da valência?

3.2. Reconhece a importância?

Essas informações são primordiais para sabermos logo como trabalhar com o aluno.

3.3. Considera a informação suficiente?

Às vezes.

3.4. Se não, o que é que isso implica na sua prática?

Temos de ter um período para observar/avaliar o aluno para descobrir afinal o que é preciso trabalhar com ele ou se ele pode acompanhar o restante grupo.

3.5. O que é que faz habitualmente para diagnosticar as competências?

Há a realização de trabalhos individuais que abordam os conteúdos necessários para o ano de escolaridade em que estão. Se detetar algo, aviso os pais e tento executar um

trabalho colaborativo, pois não se consegue recuperar todas as aprendizagens não adquiridas na escola.

3.6. Quando as crianças não vêm do Pré-Escolar, como é que operacionaliza para diagnosticar as competências das crianças?

Faz-se um trabalho mais propedêutico durante algum tempo. Se for um caso gritante, expõe-se a situação em Conselho Pedagógico, onde é proposta a frequência do Pré-escolar durante algum tempo. Claro que os pais têm de concordar com isso.

4. De que forma acolhe as crianças quando entram na sua sala? Que estratégias utiliza?

Realizo diversas atividades que permitem aos alunos estarem à vontade de se darem a conhecer e conhecer os outros. Tenta-se criar um clima de “camaradagem”. Depois, vamos aos poucos, introduzindo as regras e, mais tarde, faz-se o equilíbrio entre as vertentes de ser amiga e ser professora.

4.1. Que estratégias utiliza para diagnosticar os conhecimentos e competências ao nível da Matemática?

Para além da realização de exercícios, aplico diversos jogos digitais, faço a introdução dos temas com elementos que os rodeiam, sendo que os alunos são agentes ativos pois têm de adivinhar o que se pretende. Dá-se, também, liberdade aos alunos de expor as suas opiniões.

5. Que informações transmite para o profissional da valência seguinte? De que forma é transmitido (grelha, narrativo, ...)?

É transmitida através do Projeto Curricular de Turma (PCT) que é elaborado ao longo do ano letivo onde se apontam os pontos positivos e negativos da turma e existe a elaboração do relatório para os alunos que não conseguiram ultrapassar as suas dificuldades. Também, são passadas as informações em conselho de ano.

5.1. Tem algum conhecimento se o profissional a quem transmite as informações, utiliza essas mesmas informações?

Sim, porque, quando os alunos vão para a escola do agrupamento, às vezes, entram em contacto para saber mais alguns pormenores e para saber como se lidava com a situação.

6. Tem alguma preocupação com a preparação das crianças para a transição para o ciclo seguinte?

Sem dúvida.

6.1. Se sim, de que forma planifica essa preparação?

Converso com eles sobre a realidade que os espera, mas sem os traumatizar, pelo contrário, com essas conversas, esclarecemos dúvidas. Comunico-lhes, também, que estou disponível para os ajudar depois se necessário.

6.2. Considera importante essa preparação?

Bastante e eles ficam mais descansados ao saber que podem continuar a contar connosco.

6.3. E, ao nível da Matemática, existe algum tipo de preparação para conhecimentos que serão adquiridos posteriormente, noutra ciclo?

Preparo-os de modo a ir ao encontro do que é solicitado nesse ciclo.

7. Continua a acompanhar a educação das crianças?

Muitos vêm visitar-me e dão-me notícias sobre eles. Senão são os pais que me comunicam de vez em quando ou quando nos encontramos. Fica sempre uma ligação com o/a docente do 1º Ciclo, existe uma maior aproximação, não só com as crianças, mas também com as famílias.

Apêndice VIII – Matriz da entrevista à Professora S

Categorias	Perguntas da entrevista	Objetivos
Caraterização Socioprofissional	Há quanto tempo é professora? Qual é a sua formação?	Conhecer a formação e a experiência da professora.
Formação sobre Transições	Na formação inicial que teve, recorda-se se as transições entre valências foram abordadas/exploradas/debatidas? Ao longo dos anos, teve alguma reunião, informação ou formação sobre as transições entre valências?	Verificar se a formação inicial e contínua abordou a transição entre valências e como isso influencia a prática docente.
Comunicação entre Profissionais	Ao longo da sua prática, é habitual receber informações de outros profissionais sobre as crianças que entram na sua sala? Como é que essa informação é transmitida? É oral, é escrita, ...? Reconhece a importância? Então considera essas informações adequadas e suficientes? No que diz respeito ao desenvolvimento lógico-matemático, que conhecimentos e competências lhe são comunicadas?	Avaliar como as informações sobre os alunos são recebidas, transmitidas e utilizadas entre profissionais.
Acolhimento e Diagnóstico	Perante isso tudo, acha pertinente fazer diagnósticos adicionais?	Entender as estratégias usadas para acolher novos alunos e diagnosticar suas competências.
Preparação para a Transição	Tem alguma preocupação com a preparação das crianças para a transição para o ciclo seguinte? E, ao nível da Matemática, existe algum tipo de preparação para conhecimentos que serão adquiridos posteriormente, noutra ciclo?	Identificar as estratégias usadas para preparar os alunos para a transição entre ciclos, com foco particular na matemática.
Acompanhamento Contínuo	Continua a acompanhar a educação das crianças?	Compreender o acompanhamento contínuo dos alunos após a transição.

Apêndice IX – Transcrição da entrevista à Professora S

1. Há quanto tempo é professora?

Sou professora há 19 anos.

2. Qual é a sua formação?

Fiz a Licenciatura em 1.º CEB no Pré-Bolonha na Universidade do Minho e, mais tarde, fiz o Mestrado cá no Porto.

2.1. Na formação inicial que teve, recorda-se se as transições entre valências foram abordadas/exploradas/debatidas?

Foram abordadas as questões da transição nas cadeiras dos primeiros anos e, depois, no último ano, em projeto. Mas de forma muito leve, uma vez que a minha Licenciatura é só de 1.º Ciclo. Portanto, nós tivemos só umas luzes do que isso era, mas nunca tivemos, assim, nada de muito concreto. Mesmo no primeiro ano, nós tínhamos cadeiras em comum com educadoras e, portanto, no fundo, tivemos ali algum momento em que pudemos contactar com o que é o Pré-Escolar.

2.2. Ao longo dos anos, teve alguma reunião, informação ou formação sobre as transições entre valências?

Sim, já há muito anos que, aqui na instituição onde trabalho, se implementa projetos de transição do Pré-Escolar e o 1.º CEB, portanto, nós, a par com a psicóloga, promovemos essa transição positiva, quer do Pré-Escolar para o 1.º CEB, quer do 1.º para o 2.º CEB. Há um trabalho direcionado nesse sentido, já há, pelos menos 10 anos.

2.3. E de que forma é que isso contribuiu, ou não para o seu trabalho?

Ajuda sempre a termos noção daquilo que é expectável e aquilo que é efetivamente é trabalhado antes, para nós podermos dar essa continuidade depois. Ajuda a perceber se há áreas que temos de intervencionar mais, por exemplo, da consciência fonológica, da motricidade fina ou de linguagem que estão em falta, que são lacunas, para nos primeiros tempos do 1.º ano podermos focar mais nessas dificuldades.

3. Ao longo da sua prática, é habitual receber informações de outros profissionais sobre as crianças que entram na sua sala?

Sim. Aqui na instituição, nós temos a prática de os alunos passarem por uma avaliação da psicóloga, que faz uma avaliação genérica das questões da linguagem, consciência fonológica, raciocínio lógico-matemática e, essa informação é toda passada na constituição das turmas. Sempre que há necessidade de os alunos serem vistos pela psicóloga, pela terapeuta da fala são encaminhados e também são pedidos os relatórios dos técnicos e temos sempre acesso a isso. Quando chegam alunos novos, ou vêm as coisas já discriminadas nos processos ou, se nós identificarmos alguma necessidade, encaminhamos para os técnicos específicos e, normalmente, temos sempre acesso à informação.

3.1. Como é que essa informação é transmitida? É oral, é escrita, ...?

Às vezes são marcadas reuniões com os técnicos e a informação é passada de forma oral, mas nós pedimos sempre um registo escrito. Por conveniência, será sempre mais útil haver reuniões, em que se passa informação de forma oral e que haja um registo escrito e um relatório escrito. Quando não é possível agendar reuniões para estar presencialmente com os técnicos, são elaborados relatórios e os relatórios são nos feitos chegar e esses relatórios acompanham sempre o processo do aluno.

3.2. Reconhece a importância?

É muito importante, é fundamental, porque isso ajuda-nos a ser mais rápidos na ajuda que damos aos alunos. Por exemplo, neste grupo, nós temos um aluno que chegou com relatório no 1.º ano, com diagnóstico de Perturbação de Défice e Atenção e Hiperatividade e com medicação já definida e, isso permitiu que, no início, se pudesse adequar as medidas necessárias para ser mais fácil para o aluno e não perder tempo na ajuda que é tão importante.

3.3. Então considera essas informações adequadas e suficientes?

Sim, claro que sim.

4. No que diz respeito ao desenvolvimento lógico-matemático, que conhecimentos e competências lhe são comunicadas?

Quando eles fazem a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo, nós reunimos com a psicóloga que os avaliou e com a educadora que esteve com eles, durante os 3 anos anteriores e são passadas as informações a vários níveis, uma delas é o desenvolvimento lógico-matemático e, nas questões de raciocínio, de compreensão do número,

identificação de sequências ou de seriação, correspondência termo a termo, é detalhado os resultados dos testes que são elaborados ou se houver mais informação adicional para além dos testes, a educadora faz-nos chegar as indicações que acha pertinentes sobre esse aluno.

4.1. Perante isso tudo, acha pertinente fazer diagnósticos adicionais?

O trabalho que aqui na instituição já é feito, já nos dá as informações necessárias para arrancar bem logo no início do ano.

5. Que informações transmite para o profissional da valência seguinte?

Neste caso, como nós só temos até ao 4.º ano, não temos continuidade na nossa instituição, essa questão torna-se mais difícil, porque nem todas as escolas estão recetivas a reunir ou não têm esses mecanismos de transição, mas em casos de alunos com necessidades específicas é habitual haver reuniões com a escola para onde eles vão a seguir. Se nós tivéssemos cá 2.º ciclo, esse trabalho também seria feito, logicamente, uma vez que também é feito do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. Como não temos, depende muito da abertura das escolas para onde os alunos vão, mas quando nos identificamos que o aluno têm uma necessidade específica, que é necessário, para além do que está documentado no processo deles, é necessário também fazer chegar essa informação a quem os vai acolher.

O ano passado aconteceu isso com uma turma de 4.º ano, que tinha 2 ou 3 alunos que tinham questões específicas e foi possível marcar com a escola para onde eles iam, uma reunião presencial com a professora de 1.º ciclo e a diretora de turma que os iria acolher.

5.1. De que forma é transmitido (grelha, narrativo, ...)?

Normalmente é oralmente e levando todos os relatórios que são feitos cá, todas as avaliações, todos os registos de avaliações, relatórios adicionais do processo. E é explicado à escola tudo o que foi feito agora e quais são as dicas e sugestões de continuidade.

5.2. Tem algum conhecimento se o profissional a quem transmite as informações, utiliza essas mesmas informações?

Pressupõe-se que sim.

6. Tem alguma preocupação com a preparação das crianças para a transição para o ciclo seguinte?

Sim. costumamos fazer o projeto da transição cá, com os alunos, em conjunto com o gabinete de psicologia. No 4.º ano, os alunos têm uma série de sessões agendadas de preparação para o que aí vem: fazemos sessões de diálogo, dinâmicas de grupo, chamamos ex-alunos que agora estão no 5.º ou 6.º ano para vir falar com eles, para eles se ambientarem, conhecerem o que os espera, conhecerem as dinâmicas do novo ciclo, porque achamos que isso é importante para os preparar e para os tranquilizar para a mudança. É uma mudança muito diferente, é uma mudança “séria” e, às vezes, isso torna-os ou deixa-os mais agitados, mais nervosos e nós sabemos o quão importante é que eles estejam calmos, serenos para aprenderem melhor. E, portanto, já há muito tempo que se implementa a sério esse projeto de transição do 4.º ano, porque achamos que é muito benéfico e todas as professoras, em conjunto com o gabinete de psicologia, fazem isso e consideramos isso muito importante.

6.1.E, ao nível da Matemática, existe algum tipo de preparação para conhecimentos que serão adquiridos posteriormente, noutra ciclo?

O programa de 5.º ano de matemática tem muitos conteúdos que eles já trabalham no 4.º ano, mas de forma mais aprofundada. O que eu tento fazer no 4.º e todos os anos letivos é conseguir trabalhar todos os conteúdos estão previstos no programa, embora eles sejam imensos e extensos, mas essa é uma preocupação.

A matemática, para além de ser uma área que eu gosto de trabalhar com eles, acho que é muito importante eles trabalharem todas as áreas da matemática, não só os números e operações, mas também a parte da geometria e medida, a organização de dados, a resolução de problemas, saber pensar fora da caixa, várias estratégias para chegar ao mesmo resultado, porque isso são ferramentas que lhes vão ser úteis para a vida toda, não só para a matemática em específico. Mas pensando que depois do 1.º Ciclo, eles têm vários professores e com um tempo muito limitado de aulas, os professores não conseguem, depois, fazer um trabalho tão individualizado e tão junto às dificuldades de cada aluno. Portanto, nós no 1.º Ciclo, e eu em particular, tento ter algum cuidado para tirar o máximo de dúvidas e de dificuldades que eles tenham a matemática porque isso lhe vai ser muito útil depois no 5.º ano.

7. Continua a acompanhar a educação das crianças?

Acompanhar de perto não, mas alguns deles têm irmãos cá e, por vezes, vêm fazer visitas e eu pergunto como é que eles estão. Às vezes também encontro os pais aqui na instituição e ficamos à conversa, mas não é acompanhar, vou sabendo notícias.

Apêndice X - Guião para entrevista à Psicóloga

1. Há quanto tempo é trabalha nesta instituição?
2. Como é que surgiu projeto de preparação para a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo?
3. Como é que funciona o projeto de preparação para a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?
4. Elabora algum registo dessas sessões? Se sim, como (grelha, narrativo, etc.)?
5. Há quanto tempo trabalha com as grupos de 5 anos essa preparação?
6. Existe algum contacto com a profissional da valência seguinte que ajude nessa transição dos alunos?
7. Como é que surgiu projeto de preparação para a transição do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo?
8. Como é que funciona o projeto de preparação para a transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico?
9. Elabora algum registo dessas sessões? Se sim, como (grelha, narrativo, etc.)?
10. Há quanto tempo trabalha com as turmas de 4.º ano essa preparação?
11. Existe algum contacto com a profissional da valência seguinte que ajude nessa transição dos alunos?
12. Esta instituiça só tem até ao 4.º ano. Depois dos alunos seguirem para o 2.º CEB mantém contacto com a profissional da valência seguinte ou com os alunos?

Apêndice XI – Matriz da entrevista à Psicóloga

Categories	Perguntas	Objetivos
Caraterização Socioprofissional	Há quanto tempo trabalha na instituição?	Determinar a experiência da psicóloga no contexto específico, o que pode influenciar sua familiaridade e prática com os projetos de transição.
Projeto de Preparação para a Transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)	<p>Como é que surgiu este projeto de preparação para a transição para o 1.º CEB e há quanto tempo é que o realiza?</p> <p>Como é que funciona este projeto de preparação para a transição para o 1.º CEB?</p> <p>Elabora algum registo dessas sessões? Se sim, como (grelha, narrativo, etc.)?</p> <p>Disponibiliza as informações que recolheu aos profissionais que vão acolher esses alunos?</p> <p>Que maiores potencialidades/vantagens e obstáculos/constrangimentos se tem deparado com a implementação deste projeto?</p> <p>Que outras opiniões sabe dos pais sobre esse projeto?</p>	<p>Entender a origem do projeto e o histórico de sua implementação. Isso inclui a motivação inicial para a criação do projeto, quem o iniciou, e há quanto tempo está em prática.</p> <p>Obter uma descrição detalhada do funcionamento do projeto, incluindo metodologias, cronogramas e atividades específicas realizadas.</p> <p>Verificar se há uma documentação sistemática das atividades e intervenções realizadas no projeto. Isso inclui entender o tipo de registo mantido (grelha, narrativo, etc.) e a qualidade dessa documentação, que é crucial para monitorar e avaliar a eficácia das intervenções e para fornecer feedback.</p> <p>Avaliar a transferência de informações entre profissionais, especificamente se e como os dados coletados durante o projeto são compartilhados com os professores que irão acolher os alunos no 1.º CEB.</p> <p>Identificar os principais benefícios e desafios enfrentados na implementação do projeto.</p> <p>Obter insights sobre a percepção e o feedback dos pais em relação ao projeto.</p>
Projeto de Preparação para a Transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB)	<p>Como é que surgiu este projeto de preparação para a transição para o 2.º CEB e há quanto tempo é que o realiza?</p> <p>Como é que funciona este projeto de preparação para a transição para o 2.º CEB?</p> <p>Elabora algum registo dessas sessões? Se sim, como (grelha, narrativo, etc.)?</p>	<p>Entender a origem, a motivação e o histórico do projeto para ter uma base sólida sobre como e por que ele foi iniciado.</p> <p>Obter uma visão clara das práticas e procedimentos adotados no projeto para avaliar sua operacionalidade e eficácia.</p> <p>Compreender a existência e a qualidade dos registos das atividades para assegurar que o projeto é bem monitorado e avaliado.</p>

	<p>Disponibiliza as informações que recolheu aos profissionais que vão acolher esses alunos?</p> <p>Que maiores potencialidades/vantagens e obstáculos/constrangimentos se tem deparado com a implementação deste projeto?</p>	<p>Avaliar a eficácia na comunicação e na transferência de informações entre os profissionais envolvidos, garantindo que o conhecimento necessário seja compartilhado.</p> <p>Identificar as principais vantagens e desafios do projeto para facilitar a sua melhoria contínua e a resolução de problemas.</p>
<p>Perceção dos Pais e Alunos sobre os Projetos</p>	<p>Qual é a perceção que tem sobre a opinião dos pais destes alunos sobre este projeto? E dos alunos?</p>	<p>Obter uma compreensão holística do impacto do projeto de transição, tanto do ponto de vista educacional quanto emocional e relacional, garantindo que ele atende às necessidades e expectativas dos seus principais beneficiários.</p>
<p>Manutenção de Contato com Profissionais e Alunos após a Transição</p>	<p>Depois dos alunos se encontrarem a frequentar o 2.º CEB mantém contacto com algum dos profissionais dessa valência? Ou com os alunos?</p>	<p>Avaliar a continuidade do acompanhamento e o impacto da colaboração contínua entre os profissionais do 1.º e do 2.º CEB após a transição dos alunos.</p>
<p>Conhecimento de Iniciativas Semelhantes em Outras Instituições</p>	<p>Tem conhecimento de algumas iniciativas semelhantes que se realizem em outras instituições, relativamente a esta transição e/ou a outras transições (do Jardim de Infância para o 1.º CEB, por exemplo)?</p>	<p>Entender como as instituições lidam com essa transição e quais práticas são adotadas para facilitar a adaptação das crianças nesse processo.</p>
<p>Avaliação de Alunos Externos</p>	<p>Quando os alunos externos, ou seja o que não andam no Colégio no Pré-Escolar entram no 1.º Ciclo são submetidos a uma avaliação?</p>	<p>Compreender como funciona o processo de avaliação para os alunos externos que entram no 1.º Ciclo do Ensino Básico após frequentarem o Pré-Escolar em instituições diferentes.</p>

Apêndice XII – Transcrição da entrevista à Psicóloga

Objetivo: No âmbito da realização de um relatório de estágio, com a aplicação desta entrevista pretendemos compreender porquê e de que modo a instituição organiza o processo de transição dos seus alunos do 4.º ano de escolaridade para o 2.º CEB, bem como identificar os impactos que decorrem da implementação deste processo.

1. Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?

Fez em janeiro, 3 anos.

2. Como é que surgiu este projeto de preparação para a transição para o 1.º CEB e há quanto tempo é que o realiza?

Para o 1.º Ciclo já era um trabalho que era desenvolvido pela anterior psicóloga que estava cá, que fazíamos uma avaliação ao nível da literacia e numeracia emergente. Nomeadamente, avaliar a consciência fonologia, a fluência verbal, a numeracia e a consciência do impresso junto das crianças. Sabemos que são bons preditores de uma aprendizagem mais bem-sucedida da leitura e da escrita.

- 2.1. Como é que funciona este projeto de preparação para a transição para o 1.º CEB?

Fazemos uma avaliação nos 5 anos, no início do ano letivo, no 1.º período. Depois voltamos a fazer a avaliação no 2.º período. No 1.º período serve um bocadinho para a educadora estar a par do que ainda é preciso trabalhar ao durante aquele ano. Por norma, fazemos sempre uma intervenção intermédia, durante o 2.º período, ao nível da consciência fonológica. O objetivo é sempre intervir dentro da área mais deficitária, mas a consciência fonológica tem-se manifestado sempre nessa área. Então fazemos um conjunto de sessões a esse nível. Nessa intervenção nós vamos focando na parte da divisão silábica, depois vamos tentando classificar as palavras com base na primeira sílaba, depois no primeiro fonema e depois retirar das palavras, manipulá-las, retirando a primeira sílaba e o primeiro fonema das palavras. E os miúdos conseguem corresponder bastante bem. E essas sessões são feitas por mim em sala, com a educadora. Depois, no final do ano letivo quando fazemos essa segunda avaliação, fazemos uma informação individual para os pais de cada uma das crianças com uma série de estratégias que também

podem implementar no verão, durante a pausa letiva, para irem trabalhando essas competências, estimulando ainda mais. Para além disso, nós optamos por fazer um PowerPoint, por ser mais fácil, para depois passar às professoras que depois vão acolher aquelas crianças, onde tem basicamente o resumo da avaliação e algumas notas da própria educadora. Nós fazemos sempre uma reunião com essas professora e a educadora vai também partilhando alguns *insights* sobre os próprios pais, que estão mais atentos, que são mais colaborativos. Essa informação é toda passada dentro desses moldes.

2.2. Elabora algum registo dessas sessões? Se sim, como (grelha, narrativo, etc.)?

Sim, de cada uma das sessões de intervenção com os 5 aninhos. Eu faço registo de tudo, até dos acompanhamentos individuais que faço, inclusive dessas sessões em grupo. Portanto é uma tabela que eu criei, onde eu vou colocando lá qual foi o objetivo principal, se foi atingido, se não foi, algumas notas, nomeadamente, de alguma dificuldade que tenha sido encontrada, crianças que tenham sido, por exemplo, mais desestabilizadoras do grupo, esse tipo de notas.

2.3. Que maiores potencialidades/vantagens e obstáculos/constrangimentos se tem deparado com a implementação deste projeto?

É assim, alguns pais ficam reticentes, que acho que posso equiparar um bocadinho àquilo que, por vezes, acontece aqui na área da terapia da fala. E já há mais que acham esse despiste muito precoce ou às vezes quando há a indicação que é preciso fazer uma avaliação mesmo, colocam-se sempre um bocadinho mais na retaguarda, acham que eles ainda são muito pequeninos. E, portanto, ao nível da psicologia, nós só fazemos este projeto nos 5 anos. Mas é assim, é esporádico acontecer, mas ainda o ano passado tivemos uma família que não quis que a criança fosse avaliada. Os professores depois acabam por só ter a avaliação da educadora e não dessa avaliação.

2.4. Mas tirando esse caso, que outras opiniões sabe dos pais sobre esse projeto?

Nós como por norma fazemos esta avaliação no 3.º período, fazemos um sábado de manhã em que os pais dos miúdos que vão entrar no 1.º ano, quer seja o que vêm de fora, quer sejam os nossos, vêm cá. Nesse sábado de manhã, há pais que vão dando feedback sobre as informações que eu lhes enviei, mas é um feedback muito informal. Portanto, é sempre importante que a minha informação e aquilo que passa das avaliações sempre congruente com aquilo que já é apontado, como por exemplo, dificuldades por parte da

educadora. Convém sempre haver essa articulação. Mas em termos de feedback dos pais não tem havido, assim algo mais formal, nenhum feedback mais negativo.

3. Como é que surgiu este projeto de preparação para a transição para o 2.º CEB e há quanto tempo é que o realiza?

Então o 2.º Ciclo tem uma diferença, o projeto não era implementado pela anterior psicóloga. Quando eu entrei aqui, entrei em janeiro, já foi no início do 2.º período, já havia uma parceria feita com a Faculdade de Psicologia e iriam começar a vir cá duas estagiárias de Mestrado de Psicologia para começar a implementar esse projeto. E o projeto delas era mesmo de transição para o 2.º Ciclo e, na altura, foi implementado por elas nesse primeiro ano. Depois o que eu fiz foi reformular esse projeto, tendo em conta a disponibilidade do serviço de Psicologia e adequar um bocadinho mais ao público-alvo.

- 3.1 Como é que funciona este projeto de preparação para a transição para o 2.º CEB?

E o que fazemos é, sempre duas sessões, no terceiro período. Mas no final de segundo período é feito uma avaliação dos miúdos através de um questionário informal, no *Google Forms*. Eu tenho por base algumas dúvidas que eu quero saber quais são as maiores preocupações deles relativamente ao 2.º Ciclo. Fazemos as duas sessões no terceiro período e depois fazemos novamente a avaliação, com o mesmo questionário, no final desse conjunto de sessões. Depois fazemos uma informação global, até para os miúdos partilharem honestamente aquilo que sentem. Os questionários são anónimos, então fazemos uma apreciação global das duas turmas em conjunto e partilhamos com os pais também. Basicamente a dizer que as informações mais negativas diminuíram, nota-se que as mais positivas aumentaram e os níveis de preocupações com determinadas situações relativas ao próximo ano que também diminuíram.

No intermédio então fazemos essa intervenção, que é organizada em duas sessões, como disse, feitas por mim. A primeira sessão é basicamente esclarecer as dúvidas deles que vão deixando num frasquinho que eu deixo lá e eles partilham muito porque há miúdos que têm irmãos mais velhos e é importante esclarecer as questões deles. Depois dessa primeira sessão, fazemos sempre um momento em que convidamos alunos externos que andaram cá, habitualmente é sempre do 5.º ano, que por norma têm irmãos cá, para eles poderem vir dar o seu testemunho e os miúdos daqui partilharem e perguntarem o que quiserem. E depois faço a terceira sessão, que é muito focada na parte da organização do

estudo, dou-lhes um exemplar de um horário e fazemos o planeamento como se tivéssemos três testes na semana seguinte, vamos organizar o nosso estudo, o que eu é que eu tenho de atividades extracurriculares, esse tipo de organização.

O feedback tem sido positivo, o ano passado começamos a implementar o tal questionário e este ano tivemos outra vez bons resultados.

3.2 Elabora algum registo dessas sessões? Se sim, como (grelha, narrativo, etc.)?

Faço o registo de todas as sessões, em grelha.

3.3 Que maiores potencialidades/vantagens e obstáculos/constrangimentos se tem deparado com a implementação deste projeto?

Obstáculos, por acaso não. Os miúdos são muito colaborativos. A única coisa é que como são crianças pequeninas, às vezes quando introduzimos atividades lúdicas, temos de definir muito bem, no início da intervenção, as regras. Ou se calhar outro obstáculo é o facto de algumas das professoras, ao longo destes anos que eu estou cá, algumas têm um maior nível de participação, outras nem tanto. Há professoras que gostam de participar, fazem parte como se fossem um aluno. Também depende muito da função de cada professor, se também está em sala, se aproveita esse tempo em que eu estou lá para tratar de coisas não letivas, por aí.

4. Qual é a perceção que tem sobre a opinião dos pais destes alunos sobre este projeto? E dos alunos?

Posso dizer o *feedback* que foi chegando às professoras, porque a informação que enviei aos pais do questionário que fiz, eu enviei às professoras e elas partilharam com os pais. E elas disseram-me que os pais agradeceram, ficaram contentes. Houve pais, claro, que quiseram tentar aceder às respostas individuais dos miúdos, mas como eram anónimas não dava. Mas o feedback tem sido positivo.

5. Depois dos alunos se encontrarem a frequentar o 2.º CEB mantém contacto com algum dos profissionais dessa valência? Ou com os alunos?

O único contacto que temos com os profissionais é no final do ano. Por norma, quando termina o ano letivo do 4.º ano, nós em julho reservamos um momento para as crianças que beneficiam de um RTP ou algo assim, que tenham mais dificuldades e que a adaptação na sala seja mais vincada, marcamos uma reunião com os profissionais da

escola para onde ele vai, que por norma, é a diretora pedagógica e com a psicóloga e, se tiver professora de ensino especial também costuma estar. E fazemos uma reunião onde passamos informação geral do aluno. Costuma ir a professora titular do 4.º ano e eu (psicóloga).

Agora com os alunos, eu não. Mas sei que também o facto de ficarem aqui irmãos, muitas vezes o contacto que vamos tendo é ir buscá-los para eles também darem o seu testemunho aos alunos do 4.º ano.

6. Tem conhecimento de algumas iniciativas semelhantes que se realizem em outras instituições, relativamente a esta transição e/ou a outras transições (do Jardim de Infância para o 1.º CEB, por exemplo)?

Relativamente à transição dos 5 anos para o 1.º Ciclo, pelo menos aqui na zona, dos miúdos que nos chegam cá, os pais dizem, que por norma, não há grande investimento nestas competências de literacia e numeracia emergente. Às vezes uma das coisas que dizem é “ai se eu soubesse, tínhamos posto cá”, nós damos ênfase a isso e há outras escolas que não.

A nível da transição do 1.º para o 2.º Ciclo, confesso que não tenho bem noção se fazem ou não.

7. Quando os alunos externos, ou seja o que não andam no Colégio no Pré-Escolar entram no 1.º Ciclo são submetidos a uma avaliação?

Os miúdos que entram cá para o 1.º ano, no final do ano letivo, ou seja, em julho, costumam sempre fazer uma avaliação comigo. A coordenadora pedagógica passa-me uma lista dos meninos que vão ingressar no 1.º ano e eles são submetidos exatamente à mesma avaliação que eu faço aos nossos miúdos dos 5 anos. Depois eles são incluídos nesse tal PowerPoint que é passado às professoras, como alunos externos, aí faço divisão. Mas sim, eles são todos avaliados. E, por noema, os miúdos que vão entrando a meio do ciclo também são avaliados, não a esse nível, a nível de outras competências. Só não são avaliados os miúdos que entram cá para os 3, 4 e 5 anos.