

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Maria João Oliveira Tomásio

A Transição do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino
Básico – “Um Salto Gigante”

- Intervenção com uma criança com Atraso Global do
Desenvolvimento

Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de Cognição e
Motricidade, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Professora Doutora Anabela Bárbara Domingues Panão Góis Ramalho

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho

Janeiro, 2019

Agradecimentos

Cabe-me, neste momento, expressar toda a minha gratidão àqueles que contribuíram para a concretização desta etapa.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais e ao meu irmão por todo o apoio, carinho e compreensão. Obrigada por fazerem de mim a pessoa que sou hoje. Obrigada por terem sempre acreditado em mim.

A ti André, por seres o meu pilar. Obrigada por todo o companheirismo, por toda a confiança depositada, por seres o melhor de mim.

À minha estrela guia, àquela que certamente me ilumina em todas as horas. No teu silêncio (à tua maneira) deste-me força para seguir em frente e nunca baixar os braços. Sei que estás sempre presente em tudo. A ti Catarina.

À minha madrinha, a minha segunda mãe, pela presença incansável em todas as horas, pelo encorajamento nos momentos mais difíceis. Sem ti, certamente, não estaria aqui.

À minha irmã de coração, a minha Catarina, pela partilha de risos e lágrimas, pelo apoio incondicional, pelas horas infinitas a falar mais do mesmo.

À minha Lulu por nunca duvidar daquilo que sou capaz, por me incentivar a cada dia ainda mais. Obrigada por fazeres parte de mim.

Aos meus pimpolhos, Rafael e Miguel, que de tão pequeninos serem, já fazem de mim a pessoa mais completa. Obrigada pelas vossas gargalhadas, pelos vossos sorrisos, pelos momentos de inspiração e motivação.

À minha Gabriela, confidente de todas as horas. Obrigada pelas palavras de incentivo, pelas horas intermináveis de conversa, pelo conforto e pela paciência. Obrigada por teres estado sempre lá quando precisei.

À minha Andreia, pelo encorajamento, pelos abraços apertadinhos, pelos telefonemas de incentivo. Em tão pouco tempo tornaste-te uma pessoa muito especial.

À educadora, auxiliar e crianças com quem partilhei esta experiência, pela abertura e disponibilidade, pela partilha de experiências, pelo incentivo. Sem vocês nada disto teria sido possível.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Coelho, pelo apoio e disponibilidade. Obrigada por acreditar que seria possível.

A todos, muito obrigada!

“Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer: “fiz o que pude”.

(Pasteur)

A Transição do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico – “Um Salto Gigante” – Intervenção com uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento

Resumo:

A entrada para o 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) é entendida como uma etapa significativa na vida da criança. Independentemente de ela ter frequentado ou não o jardim-de-infância (JI), a transição para o 1º CEB é sempre vista como uma transição importante na vida da criança. Em Portugal a Educação Pré-Escolar (EPE) não é obrigatória, o que implica que, muitas vezes, a transição para o 1º CEB seja ainda mais complexa, dado que a criança nunca teve contato com uma educadora e colegas da sua idade, em contexto educativo.

O processo de transição entre o JI e o 1º CEB pode ser eficaz e bem-sucedido se forem estabelecidas ligações que permitam a articulação entre estes dois ciclos educativos. Estas ligações devem ser estabelecidas pelos educadores e docentes do 1º CEB, com base em projetos e práticas decorrentes da gestão curricular.

O conceito de “Prontidão escolar” é algo ambíguo e suscetível de várias definições. De um modo geral, este conceito é entendido como um fator determinante para o sucesso escolar da criança. Os professores enfatizam-no tendo em conta os aspetos sociais e a autorregulação da aprendizagem, enquanto os pais dão importância às competências académicas.

O trabalho de projeto foi desenvolvido com um grupo de crianças da EPE (com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos), tendo como foco principal uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento (AGD). Este projeto pretendeu dar mais ênfase às dimensões sociais, emocionais, pessoais e autorregulatórias da aprendizagem. São estas dimensões que constituem a chave para que o processo de transição seja bem-sucedido. Para tal, procurou-se fundamentar o tema recorrendo a vários autores.

Com base nas dimensões mencionadas, foram desenvolvidas um conjunto de atividades, tendo como referencial teórico o programa “Salto de Gigante”. Integra, por último, uma reflexão acerca das atividades concretizadas.

Palavras-chave: Transição, Jardim-de-Infância, 1º Ciclo, “Salto de Gigante”, Atraso Global do Desenvolvimento

The transition from kindergarten to the first cycle of basic education – "A giant leap" - Intervention with a Child with Global Developmental Delay

Abstract:

The entrance in the first cycle of basic education is perceived as a significant step in a child's life. Regardless of having ever attended kindergarten, the transition to the first cycle is always seen as a major transition in the life of the pupil/child. In Portugal pre-school education is not mandatory, which often means that the transition to the first cycle may be even more complicated, given that the child had no prior contact with an educator nor ever interacted with schoolmates of his/her age in an educational context.

The process of transition between the kindergarten and the first cycle can be effective and successful if links are established to allow the articulation between these two educational cycles. These links must be established by educators and teachers of the first cycle, through projects and practices arising from curriculum management.

The concept of "School Readiness" is something ambiguous and susceptible of various settings. Generally speaking, this concept is understood as a determining factor for the school success of children. Teachers emphasize it by taking into account social aspects and the self-regulation of learning, while parents attribute importance to academic skills.

The project work was developed with a group of pre-school education children (aged between 4 and 6 years), focusing mainly on a child with Global Developmental Delay. This project aims at giving more emphasis to the social, emotional, personal, self-regulatory dimensions of learning. These dimensions play a key role in the success of the transition process. In order to substantiate the topic we present the findings of various authors.

Based on the dimensions mentioned, we have developed a series of activities, having the “Giant leap” program as the theoretical framework. Finally, this work also integrates a reflection on the activities that were implemented.

Key-words: Transition, kindergarten, first cycle, "Giant Leap", Global Developmental Delay

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| Primeira parte – Enquadramento teórico | 5 |
| 1. A Transição da Educação Pré-escolar para o 1º CEB..... | 7 |
| 1.1. Práticas de Transição..... | 9 |
| 1.2. Pais e docentes como agentes ativos no processo de transição..... | 10 |
| 1.3. Importância do envolvimento parental no 1º CEB..... | 11 |
| 2. A Transição para o 1º CEB – Correia e Marques Pinto..... | 15 |
| 2.1. Estudo de Correia e Marques Pinto (2011) | 15 |
| 2.2. Programa “Salto de Gigante” | 16 |
| 3. “ <i>School Readiness</i> ” – o conceito de Prontidão Escolar..... | 17 |
| 3.1. Fatores determinantes no processo de transição..... | 20 |
| 3.2. O desenvolvimento socioemocional..... | 21 |
| 3.3. Autorregulação..... | 24 |
| 3.4. Regulação emocional..... | 26 |
| 4. Atitudes e concepções das crianças..... | 29 |
| 4.1. A criança de transição e as suas concepções face à escola..... | 29 |
| 4.2. Influência dos pais nas atitudes da criança face à escola..... | 31 |
| 4.3. Influência dos educadores nas atitudes da criança face à escola..... | 33 |
| 5. Construção da autonomia..... | 35 |
| 5.1. A Educação Pré-escolar e a autonomia..... | 36 |
| 5.1.1. Influência do(a) educador(a), do ambiente educativo e dos contextos pedagógicos..... | 37 |
| 5.1.2. A importância das rotinas diárias..... | 38 |

| | | |
|---|---|----|
| 6. | A criança com Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) | 39 |
| 6.1. | Prevalência do AGD..... | 40 |
| 6.2. | Diagnóstico do AGD..... | 40 |
| 6.3. | Etiologia do AGD..... | 41 |
| Segunda Parte – Desenvolvimento do projeto..... | | 43 |
| 7. | Enquadramento do Projeto de Intervenção..... | 45 |
| 7.1. | Caracterização da Instituição..... | 46 |
| 7.2. | Caracterização do Contexto..... | 47 |
| 7.2.1. | Caracterização do grupo..... | 48 |
| 7.2.2. | Organização do espaço e do tempo..... | 49 |
| 8. | Projeto de Intervenção..... | 52 |
| 8.1. | As intenções do projeto..... | 52 |
| 8.2. | Questões de partida e objetivos..... | 53 |
| 8.3. | A imersão no contexto..... | 53 |
| 8.4. | Participantes..... | 54 |
| 8.5. | Planificação e descrição da intervenção..... | 55 |
| 8.5.1. | 1ª Sessão – Conceções acerca da escola..... | 57 |
| 8.5.2. | 2ª Sessão – Promover as conceções acerca da escola..... | 62 |
| 8.5.3. | 3ª Sessão – Conhecer e aceitar a opinião do outro..... | 64 |
| 8.5.4. | 4ª Sessão – Controlar, expressar e identificar emoções..... | 65 |
| 8.5.5. | 5ª Sessão – Promover a autonomia..... | 67 |
| 8.5.6. | 6ª Sessão – Aumentar a perceção individual face aos processos protetores..... | 70 |
| 8.5.7. | 7ª Sessão – Presente surpresa..... | 71 |
| 9. | Apresentação e análise dos dados..... | 72 |

| | |
|---------------------------------|----|
| Considerações Finais..... | 77 |
| Referências Bibliográficas..... | 81 |
| Anexos..... | 86 |

Abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IP – Intervenção Precoce

JI – Jardim-de-Infância

TIPS – *Teachers Involving Parents in Schoolwork*

EYFS – *Early Years Foundation*

AGD – Atraso Global do Desenvolvimento

EPE – Educação Pré-Escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

IE – Inteligência Emocional

PE – Perceção Emocional

QI – Quociente de Inteligência

DI – Deficiência Intelectual

AEC'S – Atividades extra curriculares

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição para o 1º Ciclo - (Rimm-Kaufman e Pianta, 2000)..... | 10 |
| Figura 2 – Interação recíproca do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de acordo com Zimmerman (1989)..... | 25 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Calendarização das sessões..... | 57 |
| Tabela 2 – O que fazem no JI e o que pensam fazer no 1º CEB..... | 58 |
| Tabela 3 – Atitudes face ao 1º CEB..... | 60 |

Índice de Imagens

| | |
|--|----|
| Imagem 1 – Visionamento do filme: “O Ruca vai à escola”..... | 62 |
| Imagem 2 – Desenho realizado pela L..... | 63 |
| Imagem 3 - Atividade “A Teia” realizada..... | 65 |
| Imagem 4 – As emoções trabalhadas..... | 66 |
| Imagem 5 – O grupo expressa a emoção “raiva”..... | 67 |
| Imagem 6 – Desenvolvimento da atividade “O Tubarão”..... | 69 |
| Imagem 7 – Concretização da atividade “Arca de Noé” com o grupo..... | 71 |

INTRODUÇÃO

Com o intuito de desenvolver capacidades e competências profissionais no que concerne ao contato direto com a área da Educação Especial, foi proposto no âmbito do 2º ano de Mestrado em Educação Especial, o desenvolvimento de um projeto de intervenção, com o propósito de obter o grau de mestre. O referido projeto requeria a realização de uma intervenção numa instituição que tivesse crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Este projeto teve como objetivo promover o contacto com educadores(as) e profissionais da área da educação especial, bem como crianças com NEE, com o intuito de mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica num contexto mais prático, bem como desenvolver competências de observação e intervenção em práticas educativas.

A educação especial tem como principal objetivo a inclusão educativa e social, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação (Pereira, 2008).

A interação entre o Jardim-de-Infância (JI) e a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) tem sido deficitária, levando a uma articulação exercida, essencialmente, pelas experiências pontuais que procuram dar resposta às necessidades sentidas ou cumprindo orientações emanadas da legislação. Todavia, a escola não deve ser apenas o local de transmissão de conhecimento, deve também afigurar-se como um espaço que incentive o respeito e aceitação pelo outro, com bases nas vivências e experiências de cada um, sendo especialmente relevante no caso de crianças com NEE.

No que diz respeito ao projeto, este foi aplicado num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. O objetivo geral deste projeto foi o de apoiar e facilitar o processo de transição do JI para o 1º CEB, tendo como foco de intervenção uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento (AGD).

O presente projeto encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte é traçado um quadro teórico no que diz respeito ao processo de transição e a influência que os pais e docentes exercem sobre o mesmo, bem como ao conceito de “prontidão escolar” que tem sido alvo de várias controvérsias. Segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016, p.13), “o sucesso das transições não depende da prontidão da criança individual em processo de transição, mas da prontidão de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita”.

Na segunda parte, apresenta-se o projeto desenvolvido, começando por uma breve caracterização dos contextos em que foi implementado. Em seguida, é descrito o plano de intervenção, tendo como referencial teórico e metodológico o programa “Salto de Gigante” e, ao mesmo tempo que são descritas as sessões é, também, realizada uma breve análise dos seus resultados.

A terceira parte deste projeto apresenta uma análise crítica, de modo a refletir sobre as competências e capacidades adquiridas ao longo deste trabalho, onde se apresentam ainda as conclusões relativas a todo o processo, o qual me proporcionou um leque mais completo de experiências pessoais, relacionais e profissionais. Complementarmente são mencionadas as dificuldades e limitações sentidas, bem como aspetos positivos que marcaram este projeto.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Transição da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB

O processo de transição entre ciclos é algo bastante complexo, carregado de emoções fortes e conotado com períodos de expectativa elevada e, também, por vezes, de stress e medo, quer para as crianças, quer para os pais.

Segundo Rodrigues (2005), a Educação Pré-Escolar (EPE) assume um papel fulcral no desenvolvimento da criança, tanto ao nível da sua individualidade, como também no plano de socialização e preparação da sua integração na escola. Do mesmo modo, a escola deve ter em conta as especificidades de cada criança regulando o seu desenvolvimento, de modo a evitar dificuldades que conduzam ao seu insucesso.

A transição pressupõe sempre a separação de algo que era conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido. A integração neste novo contexto implica o abandono de rotinas estabelecidas anteriormente e, conseqüentemente, a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados ao novo ambiente. Uma das formas de lidar com o processo de transição diz respeito à sua preparação, ou seja, é importante preparar a criança para a nova etapa da sua vida, de modo a que esta a encare como um novo momento de prazer (Sim-Sim, 2010).

Atualmente, os momentos de transição pelos quais os alunos têm de passar no decorrer do seu percurso escolar são alvo de interesse. Profissionais e encarregados de educação concordam que são períodos que devem ser pensados e refletidos, com vista a realizarem-se suavemente (Bento, 2007). A passagem das crianças da EPE para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é exemplo de um desses momentos.

A educação de infância é decisiva para o desenvolvimento de cada pessoa e para o prosseguimento eficaz de uma política de igualdade de oportunidades (Vasconcelos, 2008). Ao deixar o Jardim-de-Infância (JI), a criança perde um espaço que lhe era conhecido, um adulto de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece. Os primeiros momentos vividos na escola são frequentemente experienciados com alguma ansiedade e preocupação, não só pelas

crianças, como também pelos encarregados de educação e pelos professores. No entanto, se lhe perguntarmos se quer ir para a escola, a resposta provavelmente será positiva (Sim-Sim, 2010).

A entrada no 1º CEB constitui um marco significativo na vida e no desenvolvimento de todas as crianças. A forma como este processo será vivenciado e sentido terá consideráveis impactos em transições futuras. As crianças que transitam para o 1º CEB encaram o processo como uma passagem para o “mundo dos mais crescidos”, no qual vão aprender “coisas novas” que irão contribuir para o seu crescimento pessoal. Demonstram, em geral, um sentimento positivo, mas, ao mesmo tempo, o desconhecido traz consigo desconforto, receio e ansiedade (Castro e Rangel, 2004).

Uma adaptação eficaz à escola permite obter facilmente o sucesso educativo, uma vez que as trocas, interações e ligações particulares com os outros (...) são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento (Serra, 2004). É importante pensar-se no processo de transição da EPE para o 1º CEB, com o intuito de atenuar situações que coloquem em causa o desenvolvimento de algumas crianças. Os professores e as crianças devem ter conhecimento dos desafios que lhes serão propostos, com vista a prepararem-se, tomando consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do crescimento.

É importante que haja articulação entre a EPE e o 1º CEB de modo a que a transição seja mais eficaz. Educadores e professores do 1º CEB devem promover atividades conjuntas, com vista a prepararem os momentos de transição, realizando o seu acompanhamento (Machado, 2007).

A separação entre estes dois níveis educativos (JI e 1º CEB) pressupõe um grande esforço e adaptação por parte da criança, à sua entrada na escola, que nem sempre é positiva (Rodrigues, 2005). Garantir o sucesso de cada transição é essencial para o bem-estar social e emocional da criança, bem como para o seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2007).

1.1. Práticas de Transição

“A transição é vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...); para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto”.

Castro e Rangel, (2004, p.135)

O resultado do processo de transição pode provocar efeitos negativos em alguns alunos devendo-se, sobretudo, à mudança do ambiente escolar e dos contextos, influenciando a predisposição do aluno para aprender, comprometendo a sua motivação e, conseqüentemente, baixando a sua autoestima (Bento, 2007). Assim, é importante que pais e professores reflitam acerca do processo de transição, de modo a que o mesmo não provoque efeitos desagradáveis nos alunos. No entanto, é preciso ter em consideração as dificuldades de comunicação existentes entre estes dois níveis educativos que, conseqüentemente conduzem à ausência de colaboração entre os respetivos docentes, o desconhecimento das práticas educativas de ambos os lados, bem como a falta de compreensão e desvalorização em relação ao trabalho de cada um (Rodrigues, 2005). Isto tudo conduz à obstrução do desenvolvimento e implementação de projetos em conjunto (Serra, 2004).

Do ponto de vista curricular, existe, todavia, uma estreita ligação entre o programa do 1º CEB e as áreas de conteúdo das OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), ligação essa que permite dar continuidade aos conteúdos programáticos e, de certo modo, articular os dois níveis educativos. Torna-se, então, indispensável que a ação educativa seja coerente, para que o processo de desenvolvimento da criança ocorra de forma contínua e global, assegurando a qualidade das aprendizagens (Rodrigues, 2005).

Para que o processo de transição da EPE para o 1º CEB seja bem-sucedido são necessárias mudanças nas práticas, evitando a rutura e aperfeiçoando as aprendizagens nos dois níveis educativos (Rodrigues 2005). Assim, torna-se necessário que os profissionais destes dois níveis educativos invistam neste domínio,

com vista a alcançarem formas de comunicação e colaboração, promovendo um trabalho mais rigoroso e, evidentemente, de melhor qualidade.

1.2. Pais e docentes como agentes ativos no processo de transição

Tendo por base alguns estudos que foram realizados no âmbito da transição, pode constatar-se que algumas famílias evidenciam fortes níveis de ansiedade e receio, face à entrada dos seus filhos para o 1º CEB, demonstrando uma elevada preocupação relativamente à reação dos seus filhos perante novas responsabilidades (Castro e Rangel, 2004).

Rimm-Kaufman e Pianta (2000) apresentam uma conceptualização da transição para o 1º CEB que se orienta segundo uma perspetiva ecológica – Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição para o 1º Ciclo (Figura 1).

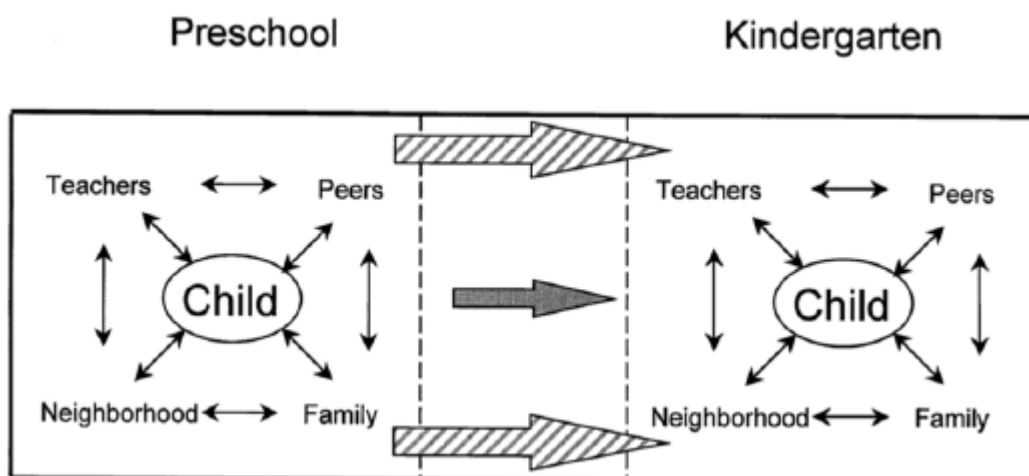


Figura 1 - Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição para o 1º Ciclo - (Rimm-Kaufman e Pianta, 2000)

Este modelo reconhece que as transições iniciais desempenham um papel importante no sucesso educativo do aluno a longo prazo. Os autores consideram que a transição é um processo que ocorre ao longo do tempo e não apenas como um momento único. Inicia-se durante a EPE e continua ao longo do 1º CEB. A introdução da variável temporal é algo inovador. De acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994), existem vários intervenientes no processo de transição,

nomeadamente a família, os professores, os pares e a comunidade em que está inserida, sendo a própria criança o interveniente central. O caráter dinâmico do modelo prende-se com a interação que ocorre entre todos estes intervenientes, na medida em que todos influenciam o processo de transição (e todos sofrem, efetivamente, uma transição), e que os relacionamentos entre as partes fazem parte do processo. Nestes relacionamentos, as crianças são influenciadas direta e indiretamente por pensamentos, valores, atitudes e conceções que implicam o modo como experienciam os contextos escolares.

É importante que os educadores prestem atenção às crianças, tanto a nível cognitivo e emocional, como também na compreensão da sua cultura, vivências e desenvolvimento, procurando articular e integrar os seus interesses e necessidades.

Assim, para que a transição escolar ocorra da melhor forma, é necessário ter em conta alguns aspetos, nomeadamente, competências, regras e conhecimentos quer da criança, quer do contexto (onde está inserida), os quais remetem para o conceito de prontidão escolar que aprofundaremos adiante.

1.3. Importância do envolvimento parental no 1º CEB

“O envolvimento parental é uma questão chave para a educação, para o desenvolvimento infantil, para a performance dos professores e principalmente para a melhoria das nossas escolas”.

Eliana Bhering, (2003, p.508)

Todos sabemos que a família é a primeira educadora dos seus filhos, isto é, ela constitui o primeiro ambiente educativo, no qual cada indivíduo se assume como pessoa. A família constitui, assim, um espaço educativo de excelência, considerando-se o núcleo central do desenvolvimento da criança. É no seio familiar que se aprende a viver, a ser, a estar... a respeitar os outros e a colaborar com eles. É na família que

se processam as primeiras aprendizagens, que se constroem os primeiros conhecimentos e que se começam a moldar os primeiros hábitos e rotinas.

A escola e a família têm como missão promover o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, conduzindo-as a tornarem-se cidadãos de direitos e deveres, levando ao seu sucesso académico e educativo.

O envolvimento dos pais na educação escolar é considerado como um aspeto tão importante quanto os outros elementos do processo educativo do indivíduo. Ele é visto como um procedimento que pode levar a grandes melhorias, não só da escola enquanto espaço físico, como também como um espaço de interações essenciais para o desenvolvimento das crianças e dos profissionais.

Joyce Epstein, investigadora norte-americana, desenvolveu um modelo explicativo acerca do modo como os contextos (sejam familiares, sociais ou educativos) em que a criança está inserida podem influenciar o seu percurso educativo. Um princípio fundamental deste modelo é, precisamente, que a escola, a família e a comunidade partilham objetivos comuns para as crianças, nomeadamente o sucesso académico.

A teoria de Epstein está associada à criação de ambientes que intensifiquem e promovam a aprendizagem das crianças, auxiliando-as no processo de ensino e de aprendizagem. A autora tem-se debruçado sobre as vantagens do envolvimento parental, caracterizando diferentes modalidades de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. Estas modalidades contemplam não só a comunicação com a escola, como também o acompanhamento nas tarefas escolares. Este modelo, que designou por *Teachers Involving Parents in Schoolwork* (TIPS), tem como objetivo criar e fortalecer os laços entre as famílias, a comunidade e a escola, ajudando os alunos a obter melhores resultados (Epstein, 1997).

Os seis tipos de envolvimento inerentes ao modelo TIPS que favorecem a relação entre a família, a escola e a comunidade são:

Tipo 1 – Funções Parentais

Esta modalidade de envolvimento tem como objetivo promover ou melhorar os conhecimentos e as competências, através de atividades desenvolvidas pela escola, com o intuito de os pais compreenderem o desenvolvimento dos seus filhos e intervirem de forma mais eficaz na satisfação das suas necessidades. Estas atividades fomentam a comunicação, permitindo à escola compreender o ambiente familiar e cultural de cada família.

Tipo 2 – Comunicação

A segunda modalidade promove atividades que envolvem a troca de informação entre a escola e as famílias, incluindo os alunos no processo, de modo a que percebam que pais e professores trabalham em conjunto. A comunicação deve ser clara, positiva e acessível a todos os intervenientes. É a modalidade mais frequente nas escolas.

Tipo 3 – Voluntariado

A escola envolve a família em atividades de voluntariado, aproveitando as aptidões e competências de cada um, diversificando a prática educativa.

Tipo 4 – Aprendizagem em casa

A escola propõe aos pais acompanharem os seus filhos na realização dos trabalhos de casa, exigindo que tenham conhecimento prévio das matérias que estão a ser estudadas na escola.

Tipo 5 – Tomada de Decisões

A escola desenvolve estratégias que fomentam a participação das famílias nos órgãos de tomada de decisão na escola, nos assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos.

Tipo 6 – Colaboração com a Comunidade

Esta modalidade engloba o estabelecimento de parcerias entre a escola e os serviços da comunidade, trazendo benefícios a todos os parceiros envolvidos.

Em suma, os primeiros quatro tipos estão centrados na criança e na família, através de ações que têm implicações diretas para ambos, ao passo que o quinto diz respeito às tomadas de decisão e o último garante o envolvimento dos pais e da comunidade.

O envolvimento parental na escola acarreta benefícios também para o professor, na medida em que aumenta o seu conhecimento sobre as características das famílias dos seus alunos, permitindo adaptar a escola e os objetivos escolares às especificidades de cada aluno. Além disso, proporciona um vasto leque de conhecimentos e favorece o desenvolvimento de competências dos pais, contribuindo para o desempenho da parentalidade de forma mais segura e eficaz.

O envolvimento parental assume-se, então, como uma estratégia eficiente quando existe uma união de esforços, ou seja, pais e professores estão amplamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, criando ambientes inclusivos, estimulantes e eficientes no que toca ao desenvolvimento das crianças.

2. A Transição para o 1º CEB - Correia e Marques Pinto

Em Portugal os estudos relativos à prontidão escolar das crianças são raros. De acordo com Correia e Marques Pinto (2011), as pesquisas referentes ao processo de transição agrupam-se em três domínios diferentes: o foco na criança e na sua adaptação/desadaptação ao meio ambiente; foco nos sistemas de ensino e as suas continuidades/descontinuidades com a transição e o foco nas estratégias que promovam a adaptação das crianças em transição. Estas estratégias podem ser concebidas ao nível macro (sistema de ensino) como também a um nível micro (dentro de cada escola).

2.1. Estudo de Correia e Marques Pinto (2011)

O estudo de Correia e Marques Pinto (2011) aborda as crenças e as perceções relativas aos fatores de adaptação e desadaptação na transição para o 1º ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Os autores recolheram os dados através do *focus group* com educadores, pais e crianças que estavam prestes a transitar para o 1º CEB. Os resultados do estudo evidenciaram que, ao nível da adaptação à transição, os pais identificaram aspetos como atitudes positivas da criança face à escola (nomeadamente, o mostrar interesse, querer estar na escola), bem como o bem-estar físico (no que diz respeito à ausência de ansiedade). Os educadores evidenciaram aspetos como: a adaptação social com os pares e com os professores, adaptação às rotinas diárias e às regras, sentimentos positivos face à escola e a si própria (sentir confiança em si mesma, o gostar da escola, o querer aprender). As crianças a frequentar o último ano da Educação Pré-Escolar (EPE) evidenciaram melhores competências no relacionamento com os pares, mais autocontrolo, melhor comportamento académico e melhores competências sociais do que as crianças que se encontravam a frequentar o 1º ano de escolaridade.

2.2. Programa “Salto de Gigante”

O programa “Salto de Gigante” de Correia e Marques Pinto (2016) é um programa de aprendizagem socioemocional, visando desenvolver competências sociais e emocionais e melhorar a adaptação escolar de crianças em transição da EPE para o 1º CEB. O “Salto de Gigante” foca-se na promoção da adaptação escolar das crianças nesse processo de transição, tendo obtido provas consistentes da sua eficácia na melhoria do conhecimento emocional, no funcionamento escolar e no alargamento da rede social de pares (Correia & Pinto, 2016). Este programa integra duas versões: a primeira é dirigida a crianças que frequentam a EPE, sendo constituída por 15 sessões, de 45-60 minutos cada (implementadas semanalmente) e a segunda é dirigida a crianças que se encontram a frequentar o 1º CEB, sendo composta por 18 sessões de 60 minutos cada uma.

O “Salto de Gigante” é composto por um conjunto diversificado de atividades, nomeadamente: vídeos didáticos, jogos pedagógicos de grupo, *role playing* e atividades de expressão artística. Apresenta, também, estratégias de *brainstorming*, modelagem, *feedback* construtivo, reforço positivo individual e reflexão/discussão em grupo. Este programa serviu de referencial teórico e metodológico para a intervenção levada a cabo no âmbito do projeto, na medida em que um dos grandes objetivos foi o de apoiar e facilitar o processo de transição da EPE para o 1º CEB de uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento (AGD), tendo como base algumas das atividades e estratégias inerentes a este programa.

3. “*School Readiness*” – o conceito de Prontidão Escolar

O conceito de “prontidão” ganhou especial destaque nos Estados Unidos da América devido à definição, em 1989, do princípio de que “todas as crianças devem ingressar na escola prontas para aprender”, assumido como o objetivo da educação universal (Action Team on School Readiness, 1992, cit. por Lewit & Baker, 1995). No entanto, a necessidade de se operacionalizar o conceito tem sido reconhecida na literatura: o que significa estar pronto? Que tipo de fatores permitem avaliar a prontidão? De que forma podemos ajudar as crianças a estarem “prontas?”. Na verdade, tem sido também reconhecido que o conceito de prontidão não se encontra bem definido, existindo diversos tipos de interpretações. Sim-Sim (2010) coloca ainda outra questão: será que é a criança que deve estar pronta para a escola, ou a escola é que deve estar pronta para a criança? E qual o papel da comunidade na criação de condições para que ocorra a tal prontidão? (Lewit & Baker, 1995).

O conceito de prontidão e a sua relação com as finalidades da educação tem, na verdade, suscitado um intenso debate. Moss (2012, 2013) relacionou abordagens pré-primárias com um discurso dominante de prontidão, preparando as crianças para as exigências específicas da escolaridade obrigatória. Identifica a Inglaterra como um exemplo ativo desse discurso dominante, destacando a proeminência da prontidão na política educativa e na tomada de decisões.

Sim-Sim (2010, p.112) considera que a “perspetiva de prontidão da criança para enfrentar as aprendizagens escolares contém em si uma semente de ansiedade contagiante para todos os intervenientes”. Esta ansiedade afeta não só a criança (pois é o interveniente central em todo este processo), como também os educadores que investem para que a criança fique “pronta”, assim como os professores, que muitas vezes consideram a criança como “não pronta”. Por último, e não menos importante, também a família sente algum constrangimento. Naturalmente, o insucesso escolar e o desinteresse sentido por parte das crianças, refletem a consequência desta visão de “prontidão para aprender”.

Meisels (1999) identifica quatro concepções dominantes que caracterizam a complexidade do conceito de prontidão: a visão idealista/nativista; a visão empirista/ambiental; a visão sócio-construtivista e a visão interacionista.

A visão idealista considera a prontidão como um fenómeno que ocorre dentro da criança, dependente de processos inerentes, maturacionais. Prontidão, neste contexto, está relacionada com a progressão do desenvolvimento, dentro do qual as crianças são consideradas “prontas” para realizar uma aprendizagem específica, uma vez que adquiriram as capacidades específicas do desenvolvimento (Kagan, 2007). O foco no desenvolvimento maturacional é evidente na construção da progressão pedagógica defendida pela *Early Years Foundation (EYFS)*. Esta fundação engloba um conjunto de normas oficiais que permitem cuidar de crianças desde o seu nascimento até à sua entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Define que todos os educadores de infância devem garantir que as crianças aprendem e se desenvolvem bem. Assim, o EYFS promove o ensino e a aprendizagem, de modo a garantir a preparação escolar das crianças, atribuindo-lhe uma ampla gama de conhecimentos e habilidades que fornecem o “ingrediente” necessário para um futuro com sucesso. A progressão esperada pressupõe que o desenvolvimento precede e determina a aprendizagem e que o nível de desenvolvimento maturacional de uma criança delimita que a mesma está pronta quando estiver pronta. O processo de desenvolvimento não pode ser acelerado, pois ele é intrínseco à criança.

Do ponto de vista empirista, a prontidão é enfatizada como algo que proporciona às crianças as habilidades, os conhecimentos e as experiências consideradas necessárias para estarem prontas para a escola. Perante uma grande diversidade de ambientes pré-escolares, também se terá uma grande variabilidade de “estados de prontidão”. Neste tipo de visão, não é tido em conta o potencial de aprendizagem de cada criança: ou estão prontas para a escola, ou não estão. Isto avalia-se através de testes e *checklists*. Em vez de se concentrar na estrutura mental da criança, esta abordagem concentra-se no que a criança pode fazer e como é que se comporta. O envolvimento das crianças com o seu ambiente físico e social é relevante, na medida em que sustenta a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e capacidades específicas necessárias para se tornar “pronta para a

escola”. Assim, em vez de se darem orientações aos pais e professores, são levantados problemas e sugeridas soluções para considerar que a criança possa “não estar pronta”.

A visão sócio-construtivista considera que a prontidão é um conceito construído socialmente, ou seja, está incutido no contexto social em que a criança está inserida. Assim, as crenças, as concepções, as expectativas e as experiências daqueles que estão inseridos na escola e na comunidade que rodeia a criança é que irão determinar a prontidão escolar nesse contexto. Neste sentido, existirão diferentes conceitos de prontidão. Por seu lado, a visão interacionista abrange elementos das visões anteriormente descritas, considerando a prontidão como uma interação entre as características da criança e as características do meio envolvente (família, pares, escola e a comunidade no seu todo). Deste modo, ela tem de ser encarada em prol dos relacionamentos, analisando as relações existentes entre eles (criança e meio envolvente). Para tal a avaliação é feita a longo prazo.

As crianças estão prontas para a escola quando, ao longo do tempo pré-escolar, foram expostas a pessoas adultas estáveis, que investiram emocionalmente nelas; a um ambiente físico previsível e seguro; quando vivenciaram rotinas regulares e ritmos de atividades e, por último, quando estiveram em contato com pares competentes e com materiais que estimularam a sua capacidade exploratória (Pianta e Walsh. 1996). Já Carlton e Winsler (1999) consideram que a prontidão escolar pode ser observada na criança, à medida que ela é capaz de participar, com sucesso, no currículo oferecido pela escola.

Sim-Sim (2010) considera que os ambientes estimulantes, onde as crianças se desenvolvem e constroem o conhecimento orientam as perspetivas atuais acerca do processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Neste sentido, há que concentrarmo-nos na noção de “prontidão das instituições” para servirem as necessidades de cada criança. Isto é, para que a transição ocorra de forma natural, é importante que as escolas se assumam como ambientes estimulantes de aprendizagem e desenvolvimento de todas e cada uma das crianças.

De acordo com Meisels (1998), não se pode avaliar as crianças todas do mesmo modo, sem ter em consideração as suas especificidades. “Sabe-se hoje que a prontidão não é uma realidade dicotómica, determinada pela idade cronológica (estar pronto ou não estar pronto, tal como a fruta está ou não está madura)” (Sim-Sim, 2010, p.113). A avaliação da prontidão deverá orientar-se da seguinte forma: a avaliação deve ser preventiva, recorrendo a diversos materiais e instrumentos. A avaliação deve solucionar problemas e não os criar; evitar o mau uso dos resultados de avaliação psicológica (decisões sobre retenção, incentivos, reforços e punições), uma vez que têm implicações negativas nas crianças, professores e comunidade escolar; adotar uma atitude compreensiva relativamente à aprendizagem e desenvolvimento.

3.1. Fatores determinantes no processo de transição

As aprendizagens realizadas com as crianças no Jardim-de-Infância (JI) são decisivas para um processo seguro e contínuo no 1º CEB. É por isso que é importante que o currículo enunciado nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) esteja em consonância com as aprendizagens a serem implementadas no 1º CEB. O processo de transição só se torna verdadeiramente eficaz se os docentes de cada um dos níveis educativos tiverem uma noção básica de atuação dos “ciclos de ensino vizinhos”. O envolvimento parental é igualmente importante no processo de transição, bem como nas aprendizagens das crianças. Não havendo esta continuidade, o processo de transição fica comprometido, evidenciando alguns riscos com efeitos prejudiciais para todos os intervenientes (Sim-Sim, 2010).

Outro fator determinante para que a transição ocorra está relacionado com a idade cronológica da criança. De acordo com o Artigo 6º do Decreto-Lei nº 301/93 de 31 de agosto, a matrícula no 1º CEB é obrigatória se a criança completar os 6 anos até ao dia 15 de setembro do presente ano. Caso a criança complete os 6 anos entre os dias 16 de setembro e 31 de dezembro, pode igualmente ingressar no 1º CEB. No entanto, o encarregado de educação deve requerer a sua matrícula ao órgão de gestão da escola, sendo a sua aceitação definitiva condicionada ao número de vagas

existentes. Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem usufruir do adiantamento da primeira matrícula no ensino básico. Para tal, o encarregado de educação terá de fazer um requerimento dirigido ao diretor regional de educação.

A continuidade no processo de transição pode ser concretizada se existir cooperação entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º CEB. É imprescindível que educadores de infância e docentes do 1º CEB compartilhem momentos de formação contínua e solicitem o contributo da família para o processo de transição. A discussão e reflexão conjunta entre educadores e professores possibilitam uma maior articulação entre os dois níveis educativos com repercussões positivas no sucesso de aprendizagem das crianças.

A utilização de testes que avaliam a prontidão das crianças é cada vez mais comum. Trata-se de testes que avaliam não só o desenvolvimento da criança, como também os seus conhecimentos académicos (Carlton e Winsler, 1999). No entanto, dada a dificuldade em obter uma definição clara e objetiva de prontidão, a utilização destes testes não é considerada eficiente, uma vez que se torna difícil operacionalizar o conceito, o que conseqüentemente torna difícil a sua medição. “A passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, famílias e crianças) se envolverem em atividades específicas para a transição” (Sim-Sim, 2010, p.113).

3.2. O desenvolvimento socioemocional

É plausível que o desenvolvimento socioemocional seja afetado pelos diversos contextos culturais. Remontando ao passado, teóricos desenvolvimentistas e pesquisadores reconheceram o papel abrangente do contexto cultural, no desenvolvimento social da criança nos primeiros anos de vida. Consideram que a cultura pode promover ou restringir a revelação de aspetos específicos do funcionamento socioemocional. Ainda assim, as normas e os valores culturais podem

orientar a interpretação e avaliação dos comportamentos sociais e, portanto, atribuir significado aos comportamentos (Chen, 2009).

A competência emocional define-se como a capacidade que uma pessoa tem de expressar as suas próprias emoções e deriva da Inteligência Emocional (IE) que, por sua vez, se traduz na capacidade de identificar emoções. O desenvolvimento de competências emocionais traduz-se num dos aspetos mais importantes para aquisição do bem-estar, assim como para a adaptação social.

Existem diferenças individuais consideráveis nas características disposicionais da criança, nomeadamente a sua maneira de reagir a situações desafiadoras e a sua capacidade para regular atitudes comportamentais e emocionais. São estas características que constituem a base do desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência.

As características disposicionais têm um forte impacto no ajustamento social, escolar e psicológico. A afetividade e a socialização predizem a aceitação por parte dos colegas, o sucesso escolar e o bem-estar psicológico. Contrariamente, a provocação e a agressividade estão associadas à rejeição por parte dos colegas, a problemas escolares e outros problemas de ajustamento. A ansiedade social e a inibição comportamental nos primeiros anos de vida contribuem para dificuldades nos relacionamentos com os pares e problemas de ajustamento, tais como a solidão e a depressão.

De acordo com Goleman (2001, citado por Vale, 2012), a IE traduz-se na capacidade que a pessoa tem de se motivar a si mesma e tolerar frustrações, de controlar impulsos, regular o seu próprio estado de espírito, sentir empatia e ter esperança. Para o autor o Quociente de Inteligência (QI) não se altera pelas experiências educacionais ou outras ao longo da vida, enquanto as competências emocionais são passíveis de serem desenvolvidas e aprimoradas. Ou seja, ele considera que a IE é duas vezes mais importante que o QI.

Mayer e Salovey (1990), autores do constructo da IE, consideram que a mesma diz respeito à capacidade de expressar emoções, de perceber e/ou gerar

sentimentos quando os mesmos facilitam o pensamento, de compreender a emoção e o conhecimento emocional e de controlar as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. Assim, o processamento das emoções passou a ser esclarecido a partir de um modelo constituído por quatro níveis: percepção acurada das emoções; utilização da emoção para facilitar o pensamento, a resolução de problemas e a criatividade; compreensão de emoções e controlo das emoções para o crescimento pessoal (Mayer *et al.*, 2002). Assim, a Percepção Emocional (PE) viria a afirmar-se como a habilidade mais básica da IE, a qual refletiria a aptidão para reconhecer diversas emoções em si e nos outros de modo acurado, bem como a capacidade de expressá-las nas situações sociais.

Segundo Gebelt, Jones e Stapley (1999, citado por Vale, 2012) existem três fases que promovem o desenvolvimento emocional: a fase de aquisição, a fase de refinamento e a fase de transformação.

A fase de aquisição (primeira fase) abarca três aspetos fundamentais: afeto reflexivo, temperamento e aquisição de rótulos para as categorias emocionais. Os afetos reflexivos podem ser evidenciados, na medida em que os bebés, muitas vezes, expressam sentimentos que não estão ligados a comportamentos que foram aprendidos, mas que evidentemente fazem parte de reações inerentes ao ser humano. Todavia as expressões que os bebés transmitem podem ter diferentes intensidades e podem ser provocadas por diversos tipos de fatores, estando relacionadas com o temperamento. Esta aquisição é adquirida nos primeiros anos de vida e de forma automática.

Na fase de refinamento (segunda fase) ocorrem modificações ao nível dos sinais, nomeadamente o grito vocal que passa a ser substituído por algo falado e, posteriormente, associado a respostas emocionais a novos contextos e pessoas.

A fase de transformação (última fase) está relacionada com as mudanças, englobando dois processos: o primeiro refere que um dado estado emocional influencia a forma de pensar, agir ou aprender nesse estado. Ou seja, estados emocionais diferentes podem estimular modos de processar a informação diferentes.

Consequentemente, o outro processo refere-se ao processo emocional por si só e à forma como é transformado pelas experiências e conhecimentos.

3.3. Autorregulação

O significado de autorregulação da aprendizagem subentende o papel do aluno, enquanto interveniente ativo no processo de ensino e de aprendizagem, correspondendo o prefixo “auto” à regulação pessoal da aprendizagem. Este conceito tem sido alvo de vários estudos nos últimos anos, dada a sua importância no sucesso educativo dos alunos. Trata-se de um conceito ambíguo, suscetível de várias interpretações. Todavia, as orientações teóricas convergem na ideia do “uso de estratégias de regulação e monitorização ativadas pelos alunos” (Serpa, 2010, p.68).

O JI é um contexto que exige das crianças uma grande capacidade de adaptação às rotinas estruturadas, ao respeito pelo outro (adulto e pares) e à partilha de espaços, materiais, objetos, opiniões, entre outros. É no período entre os 3 e os 6 anos de idade que a criança adquire competências que lhe permitem desenvolver determinados objetivos e tarefas, nem sempre adequados ao seu nível de desenvolvimento. A criança começa a descobrir novas formas de expressar os seus pensamentos, atitudes e emoções, sem manifestar comportamentos negativos, desenvolvendo assim mais competências para controlar os seus comportamentos de exteriorização.

Eisenberg (2005) define autorregulação como o conjunto dos processos mentais que exercem controlo nos impulsos, emoções, pensamentos e comportamentos do sujeito, planeamento de ações e capacidade de saber esperar pela gratificação ou resolução de conflitos. O autor defende que, se uma criança demonstrar problemas de autorregulação, pode obter reações negativas por parte daqueles que a rodeiam, evidenciar problemas no desenvolvimento de competências sociais e dificuldades de aprendizagem.

O processo de autorregulação da aprendizagem conduz os alunos a regularem as suas aptidões cognitivas, motivacionais e comportamentais, com vista a alcançarem os objetivos estabelecidos, progredindo no seu desempenho escolar. Para Zimmerman (1989), o processo de aprendizagem deve ser uma construção dos alunos e não uma construção para os alunos. Neste sentido, é importante recorrer a estratégias que permitam que a regulação seja efetuada pelos próprios alunos, orientando-os no desenvolvimento de capacidades subjacentes à condição do ser humano, nomeadamente, o estabelecimento de objetivos, planeamento da ação, análise crítica, reflexão e avaliação.

Zimmerman (1989), com base em Bandura, refere que a perspetiva da teoria sociocognitiva da autorregulação da aprendizagem incide sobre os fatores pessoais, comportamentais e ambientais para explicar a aprendizagem autorregulada. Assim, o empenho dos alunos no processo de autorregulação da aprendizagem é determinado não apenas por fatores pessoais, mas também por fatores ambientais e comportamentais de forma recíproca.

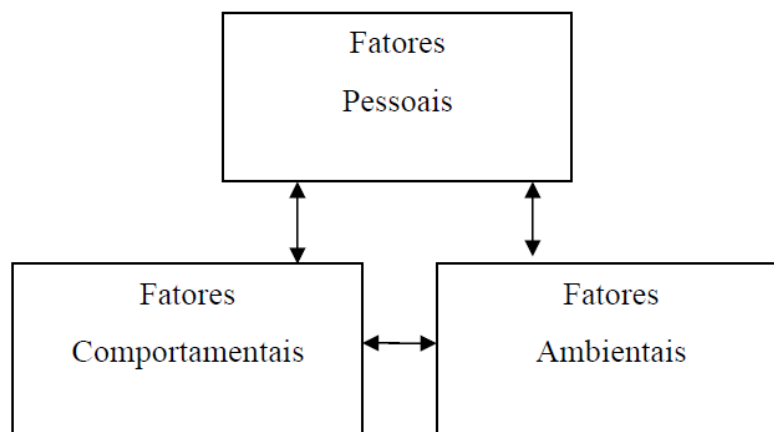


Figura 2 - Interação recíproca do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de acordo com Zimmerman (1989)

Esta interação demonstra que o aluno desenvolve competências para agir intencionalmente sobre situações por ele vivenciadas, tornando-se agente ativo da sua aprendizagem de forma reflexiva e autorregulada. Assim, o processo de autorregulação da aprendizagem é entendido como um processo multidimensional.

3.4. Regulação emocional

“Your emotions affect your body, mind, and virtually every aspect of your existence”.

Izard, 1991, (p. 20)

Antes de mais, é importante compreender o conceito de emoção, uma vez que ele é diferente do conceito de regulação emocional. Aprender a regular as emoções é uma das principais tarefas desenvolvimentais na infância, ou seja, não é o valor da emoção que é determinante, mas sim os processos que as relacionam.

Existe uma grande diversidade de estudos sobre as emoções, pelo que é muito difícil definir este conceito. De acordo com Strongman (2004), a teoria que melhor explica este conceito é a de Lazarus, pois aborda a emoção como um todo e preenche os requisitos de uma boa teoria. Assim, Lazarus (1991) propõe uma teoria relacional, motivacional e cognitiva. Relacional na medida em que a emoção é um processo gerado na interação da pessoa com o contexto em que está inserida (envolvendo emoções positivas e negativas), sendo que esta interação se vai transformando ao longo do tempo e das circunstâncias. Neste sentido, um encontro emocional traduz-se num fluxo contínuo de ações e reações entre os participantes no processo de interação, fornecendo um *feedback* contínuo, podendo gerar novas emoções ou conduzir a alterações na emoção inicial; motivacional pois a emoção só ocorre em situações que são consideradas pelo indivíduo como imprescindíveis para atingir todos os seus objetivos e, por último, cognitiva uma vez que as emoções ocorrem como consequência de um processo de avaliação cognitiva. Esta avaliação é essencial, pois sem ela a reação emocional não ocorre.

Lazarus considera que a avaliação é um conceito determinante na sua teoria porque presume que se está a avaliar constantemente. Ou seja, é atribuído um significado relacional à interação com os outros e com o contexto em que está inserido, definindo a emoção experienciada. Isto leva-nos a crer que cada emoção é definida com um significado relacional único e que pode ser especificado, concluindo que significados relacionais estão estritamente associados a uma vasta gama de estados emocionais.

O conceito de *coping* (lidar) também constitui um papel determinante na teoria de Lazarus. É concebido como um conjunto de estratégias que as pessoas utilizam para se adaptarem a circunstâncias adversas. No fundo, é a capacidade que o indivíduo tem para lidar com a situação em si. Por outras palavras, podemos afirmar que é a capacidade disposicional que o indivíduo tem para fazer face a certos estímulos que determina a sua interação com o contexto em que está inserido. Assim, como os estímulos estão em constante mudança, tanto as cognições como as reações emocionais do indivíduo vão-se alterando.

A teoria proposta por Lazarus evidencia a interação do sujeito com o contexto, ocorrendo fluxos contínuos de ação e reação. É neste sentido que a pessoa avalia a situação, tendo em conta a importância que a mesma assume na concretização dos seus objetivos e no alcance das suas metas, com base no seu bem-estar pessoal e determinando, assim, se a situação é ameaçadora ou benéfica. Como consequência deste processo, a pessoa estabelece um significado relacional para determinada situação e, com base nesse significado, é gerado um estado emocional que origina um processo de *coping* que mede a resposta emocional.

O conceito de regulação emocional tem sido alvo de vários estudos. Segundo Gross e Levenson (1997), muitos desses estudos vieram reforçar a teoria de Lazarus ao considerar que a desregulação emocional está presente em mais de metade dos transtornos incluídos no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM). Neste sentido, Gross encara a regulação emocional como uma das principais formas de regulação afetiva.

A regulação emocional diz respeito à capacidade que o indivíduo tem para regular a sua experiência emocional e a sua expressão emocional, isto é, na regulação da experiência emocional o mais importante é a atribuição de significado às emoções e reconhecê-las como parte integrante do ser humano. Na regulação da expressão emocional importa que o indivíduo saiba como se expressam as emoções perante outras pessoas. Assim, a base da regulação emocional reside na capacidade e na flexibilidade que o indivíduo tem para se adaptar às circunstâncias dos momentos em que se encontra, através da modelação das emoções.

A regulação emocional assume um papel crucial no desenvolvimento de comportamentos sociais, na medida em que promove iniciativas que conduzem à compreensão das emoções, quer estas tenham sido emitidas pelo sujeito, quer tenham sido emitidas por outros. Neste sentido, a regulação emocional diz respeito às mudanças no funcionamento do indivíduo, associadas à ativação de uma emoção que podem interferir com outros processos psicológicos (Cole, *et. al*, 2004). Contudo, numa reação emocional, a emoção específica é aquela que é ativada (medo, raiva, alegria, tristeza), enquanto a regulação emocional está relacionada com as alterações exercidas sobre as emoções, de modo a que se garanta o funcionamento adaptativo do sujeito (Cole, *et. al*, 2004). Em síntese, a regulação emocional requer uma gestão bem-sucedida da ativação emocional, com vista a obter um funcionamento cognitivo e social eficaz.

4. Atitudes e concepções das crianças

O processo de transição entre ciclos é algo bastante importante e complexo para o desenvolvimento da criança. Embora seja importante analisar a perspectiva dos pais e dos educadores no processo de transição, importa, em primeira instância, analisar as atitudes da criança face à escola.

De acordo com Peters (2010) e *Early Years* (2014) citados por Formosinho *et al.* (2016, p.9), os “processos de transição que as crianças vivenciam têm muita influência no seu crescimento e aprendizagem”. Segundo Brofenbrenner (1979, 2004), os processos de transição bem-sucedidos não ocorrem naturalmente, isto é, precisam de ser pensados, experimentados, de modo a que se identifiquem com as pessoas, os contextos e as culturas.

Vilarinho (2000, p.487) afirma que “a infância tem sido uma categoria minoritária sujeita a tendências marginalizadoras como paternalistas”. Por um lado, a autora considera que a preparação da criança para a escola é entendida como se ela iniciasse a sua vida naquele momento e tudo o que ela tenha vivido e experienciado até aquela altura é considerado supérfluo para as aprendizagens impostas pela escola. A criança é vista como uma tábua rasa, na qual se incutem todos os conhecimentos e valores exigidos pela escola e pela sociedade. Daí a autora considerar a infância marginalizada. Contudo, também considera a infância paternalista, na medida em que a criança é o centro de todo o processo educativo, evidenciando o seu desenvolvimento global, recorrendo a estratégias pedagógicas centradas no lúdico, com vista à autoeducação.

4.1. A criança de transição e as suas concepções face à escola

“Desde os primeiros tempos de entrada na escola, a criança sabe quem manda e quem obedece, como o poder é exercido”

Oliveira-Formosinho (1996, citado por Oliveira-Formosinho & Lino, 2009, p.12)

Formosinho *et al.* (2016, p.88) considera que “a educação pré-escolar tem vindo a ser progressivamente considerada a etapa inicial de educação básica”.

Estudos têm demonstrado que as atitudes positivas da criança face à escola tendem a declinar com a idade e com o nível de escolaridade. Já a variável género evidencia que, no sexo feminino, as atitudes tendem a ser mais positivas do que no sexo masculino. Crianças com um nível socioeconómico mediano tendem a revelar mais atitudes positivas face à escola.

No que concerne à escola, o próprio clima revela-se como um fator fundamental para as atitudes que os alunos evidenciam face à mesma. Ambientes educativos em que os alunos possam aprender e trabalhar ao seu ritmo, no qual existe uma variedade de materiais ao seu dispor, que promovam a participação do aluno nas atividades da escola e que fomentem a comunicação aberta entre professor e aluno têm uma maior possibilidade de desenvolver atitudes positivas (Lewy, 1985). Assim, Evans (1970) refere que as atitudes podem ser ensinadas.

Segundo Zabalza (2000), o desenvolvimento das atitudes tem sido explicado segundo dois pontos de vista: em primeiro, como resultado do processo de socialização e, em segundo, como resultado do processo de maturação e desenvolvimento cognitivo. Ao nível do processo de socialização, o autor refere que as atitudes que as crianças vão evidenciando são o resultado de um processo de imitação, ou seja, é o contexto em que a criança está inserida que vai determinar e influenciar a sua atitude face à escola. A criança vai imitando os comportamentos à sua volta e, é nesse sentido que ela interioriza, ou não, esses comportamentos, consoante o reforço positivo ou negativo que recebe. No que diz respeito ao processo de maturação, o desenvolvimento das atitudes está estritamente relacionado com o desenvolvimento afetivo e emocional dos indivíduos e, particularmente associado, ao desenvolvimento cognitivo das suas capacidades. A ausência de informação e experiência sobre a nova escola pode levar a que a criança desenvolva um sentimento de insegurança, o que pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes menos positivas. Por outro lado, é importante estar atento aos padrões de comportamento cognitivos, pois os modelos menos positivos podem originar consequências determinantes para o processo de transição.

O modo como cada criança vivencia o processo de transição é muito importante, na medida em que os seus efeitos são significativos e podem ter implicações a longo prazo. De acordo com Oliveira-Formosinho e Lino (2008, citado por Monge & Formosinho, 2016, p.132), “a criança competente e participante ativa, com direito à expressão da sua voz, é capaz de emitir opinião sobre essa transição, associando o que sabe e o que espera da vida na escola”.

Segundo Formosinho *et al.* (2016), a transição para o 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) tem sido aceite, tanto pelos pais, como pelas crianças, como um processo natural. O autor refere, no seu estudo, que o acontecimento que foi apontado pelas crianças com maior incidência foi o facto de ser mais crescido e de ir aprender mais. As crianças atribuíram mais ênfase à mudança para a escola pela sua importância e diferenciação pedagógica, ao perceberem a mesma como mais exigente, no sentido em que têm que trabalhar mais, ocupando, assim, mais tempo.

Em suma, o facto de colocar na criança um sentimento de imposição de ter de ser ela a adaptar-se à escola e de reconhecer o papel do professor do 1º ciclo, evidencia a ideia de que tem de ser a criança a habituar-se e que tudo vai depender do profissional que a vai acompanhar. É importante ter em conta a prontidão de cada criança para a escola, qual a sua abertura e disponibilidade, tendo por base as suas especificidades. Todas elas são diferentes, cada uma com o seu ritmo de aprendizagem.

4.2. Influência dos pais nas atitudes da criança face à escola

“O envolvimento dos pais na jornada de aprendizagem contínua das crianças é mais benéfico para as transições do que o seu mero envolvimento no momento específico das transições”.

Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016, p.13)

A participação dos pais na educação escolar dos filhos é de grande importância, devendo acontecer frequentemente, acompanhando todo o processo educativo. O desenvolvimento (social, educativo e pessoal) da criança ocorre em dois

contextos: o contexto familiar e o contexto educativo. Contudo, em ambos os contextos deve ocorrer a transmissão do conhecimento científico, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que devem ser assumidos perante a sociedade.

Formosinho *et al.* (2016), no seu estudo, procuraram analisar o modo como os pais percecionaram a entrada para o 1º CEB. Os autores concluíram que os pais reconhecem a mudança como o início de uma nova etapa, perspetivando o processo de transição com naturalidade. Todavia, identificou uma ambivalência de sentimentos, como resultado da conjugação de satisfação e expectativas positivas com receio e ansiedade. Além disso, a informação que as crianças enunciaram como dada pelos pais sobre a nova escola ficou circunscrita aos comportamentos exigidos e às finalidades da escola básica. Nos dois últimos anos do seu estudo e, analisando outro contexto, os autores verificaram algumas diferenças tanto ao nível da frequência com que as crianças mencionaram a informação prestada pelos pais, como no tipo de apoio que os pais demonstraram. Ou seja, embora a necessidade de apoio escolar permanecesse como uma característica relevante no processo de transição, os pais (nos últimos dois anos do estudo em que o contexto é diferente) evidenciaram outras, nomeadamente: a importância do apoio familiar afetivo e emocional, bem como a presença dos pais não só no início do percurso escolar, como também no decurso da escolaridade. Referem, ainda, a continuidade de uma certa autonomia da criança e a transmissão de confiança aos seus filhos.

As OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) (Ministério da Educação, 2016, p.31) referem que os “pais enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos”. Aos educadores, mas também aos professores do 1º CEB, compete facilitar a participação dos pais no processo de transição. Neste sentido, é importante que haja um esforço de todos em criar laços entre os dois ambientes educativos, com vista a promover um processo educativo conjunto que reforce e favoreça as atitudes positivas sobre os seus quotidianos presentes e futuros. O acompanhamento dos pais, no processo educativo dos seus filhos, promove um sentimento de autoestima e segurança

fundamentais para que eles se sintam motivados a continuar a aprender e a desenvolver atitudes positivas face à escola.

Em suma, o apoio e o suporte dos pais, no período de transição, é de extrema relevância, na medida em que o envolvimento parental promove a integração e a aprendizagem das crianças (Margetts, 2007).

4.3. Influência dos educadores nas atitudes da criança face à escola

“A experiência de interação com a educadora vivenciada no jardim-de-infância é, naturalmente, uma introdução à experiência das relações de poder em contextos educativos formais e, provavelmente, um importante fator na formação da atitude das crianças face à autoridade e ao poder”.

Oliveira-Formosinho, (2001, p.202))

No processo de transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º CEB, tanto as crianças, como as suas famílias mudam, frequentemente, de instituição, como de culturas pedagógicas. Mudam de um contexto que lhes é familiar e conhecido, para um outro que lhes é estranho e desconhecido.

A literatura realça que, o papel dos profissionais e das instituições, é crucial no processo de adaptação da criança e da família ao novo contexto. Alguns autores defendem que o ser-se bem acolhido na escola primária, a flexibilidade dos novos professores face às características individuais da criança, a articulação dos profissionais da EPE e do 1º CEB e a abertura da escola face à entrada dos pais na mesma são fatores que promovem o sucesso no processo de transição. Atualmente, as escolas e os sistemas educativos estabelecem perfis e traçam metas para a educação das crianças, com o intuito de elas se adaptarem aos objetivos estabelecidos. O foco nestas metas por parte dos profissionais leva a que o processo de adaptação à mudança seja dificultado.

Formosinho *et al.* (2016) revelam no seu estudo dois olhares, duas perspetivas de professores face à transição. Ao nível da EPE, o autor conclui que as

educadoras de infância caracterizam o novo ambiente educativo como sendo diferente, pois o exercício da função docente é mais diretivo e o modelo pedagógico aplicado situa-se perto do método tradicional. Ao nível do 1º CEB, os professores focam-se na capacidade de adaptação das crianças, evidenciando aspetos relevantes como as suas características pessoais, a maneira de ser e a sua personalidade. Revelam, ainda, preocupação no que diz respeito à organização e funcionamento da escola básica, sobretudo por ser um ambiente diferente e estarem em contato com crianças mais velhas no recreio. Contudo, os autores concluem que, de um modo geral, quase todas as crianças se adaptam a esta nova etapa. Assim, a escola pode fazer a diferença ao desenvolver e implementar estratégias de acolhimento, nas quais a atenção e o foco na criança que chega pode facilitar a sua adaptação, atender a situações de desconforto e evitar ruturas. O diálogo entre professores e educadores é relevante não só para eles, no que diz respeito ao conhecimento das práticas pedagógicas utilizadas, como também possibilita atitudes mais positivas da criança face à escola.

5. Construção da autonomia

De acordo com a sua etimologia, autonomia é uma palavra que deriva dos vocábulos gregos “*auto*” (próprios) e “*nomos*” (lei ou regra) (Mogilka, 1999). Por sua vez, a Academia das Ciências de Lisboa (2001, p.430) define autonomia como a “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria”. Neste sentido, o conceito de autonomia diz respeito à capacidade que o ser humano tem para se autogovernar, sem depender de terceiros. O ser autónomo seria, portanto, aquele que decide por si mesmo. Todavia, este conceito não é assim tão simples e claro.

Segundo Mogilka (1999, p.59), autonomia “é a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem de ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular”. Dito de outro modo, é a capacidade e a escolha de agir por si situada em relação ao contexto e ao outro.

Na fase inicial da vida, o ser humano depende do adulto para se desenvolver e viver, sendo que essa dependência vai diminuindo gradualmente com o decorrer dos anos. Segundo Ambrósio (1992, p.2), a “autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da vida”. Os primeiros sinais de emancipação são a locomoção e a comunicação. Torna-se necessário proporcionar o desenvolvimento da autonomia das crianças, a partir das tarefas do quotidiano.

As OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p.40) definem que “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente as suas responsabilidades”. Além disso, defendem que “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização”.

Na Educação Pré-Escolar (EPE) existem vários aspetos que se podem abordar para desenvolver e/ou aperfeiçoar a autonomia nas crianças. Erikson (1950) enuncia

o exemplo da retirada da fralda entre os 18 meses e os 3 anos de idade. É crucial que os pais prestem o apoio necessário à criança, no sentido de ela ganhar mais responsabilidades face a si própria. Se esta situação ocorrer de forma normal, significa que a criança conquistou autonomia. Esta conquista leva a que, a criança, se torne cada vez mais independente ao nível do comer (utilização dos talheres adequadamente), do vestir e dos cuidados de higiene (como por exemplo, ir à casa de banho, tomar banho). É importante que todas estas tarefas sejam aprendidas pela criança, de modo a que ela as consiga realizar sozinha, uma vez que lheS irão ser úteis na entrada da escola (Ferland, 2006). Com este desenvolvimento, a criança vai aprendendo a tomar decisões sozinha e a fazer as suas próprias escolhas.

Mogilka (1999) refere que para estruturar a sua autonomia na relação que estabelece com os outros, a criança precisa de certos limites, ou seja, ela tem de estabelecer objetivos para, em seguida, os conseguir alcançar sem a ajuda do adulto. Além disso, é importante que haja uma rotina que sirva de base de apoio e estruturação do seu dia-a-dia. A criança precisa de saber o que vai acontecer para que, dia após dia consiga alcançar uma maior autonomia.

5.1. A Educação Pré-escolar e a autonomia

Mogilka (1999) refere que autonomia é um processo que se constrói entre a liberdade individual e as limitações impostas pela sociedade. Refere-se à capacidade que a criança tem de agir por si própria. A criança em idade pré-escolar situa-se numa fase particular do seu desenvolvimento, da qual a autonomia constitui parte integrante.

5.1.1. Influência do(a) educador(a), do ambiente educativo e dos contextos pedagógicos

Autonomia é um conceito crucial para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Para que seja desenvolvida na EPE é preciso ter em conta três fatores: a influência do(a) educador(a), o ambiente educativo e os modelos pedagógicos.

No que concerne à influência do(a) educador(a), este assume um papel determinante no desenvolvimento da autonomia da criança, através do incentivo à concretização de tarefas, sem que a criança solicite a ajuda do adulto. A construção da autonomia evidencia um papel de responsabilidade na criança, na medida em que se assume como um processo de desenvolvimento pessoal e social, vivenciado pelo educador, pela criança e pelo grupo. Ainda assim, não devemos descurar a importância da diferenciação pedagógica, bem como a heterogeneidade do grupo. A diferenciação pedagógica acompanha cada criança no seu ritmo de aprendizagem. É, no fundo, a base de trabalho do(a) educador(a). Torna-se crucial observar a criança e o grupo, com o intuito de compreender quais os interesses pessoais de cada criança e comuns ao grupo.

A organização do ambiente educativo também exerce influência no desenvolvimento da autonomia da criança. É imprescindível que a criança saiba como está organizada a sala, de modo a que tenha acesso aos materiais de forma autónoma e segura. O ambiente educativo deve, então, providenciar oportunidades para que a criança possa fazer aquilo que deseja, quer de modo individual, quer em grupo.

Relativamente aos modelos pedagógicos, o(a) educador(a), desenvolve o seu trabalho com base nos mesmos, tendo por base as OCEPE. Em Portugal, aqueles que são adotados com mais frequência são os modelos “*High-Scope*” e o Movimento da Escola Moderna (Serra, 2004). O modelo “*High-Scope*” tem como objetivo incentivar a criança a construir o seu próprio conhecimento, a partir do mundo que a rodeia e em que está inserida (Formosinho, 2007). Uma das funções principais do adulto é a de equipar o espaço para que as crianças façam aprendizagens ativas. Esta

abordagem realça o papel das rotinas na promoção da autonomia. Por sua vez, no Movimento da Escola Moderna, o grupo é visto como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico. Cabe ao educador estimular a curiosidade da criança, o rigor intelectual e criar condições de sucesso para desenvolver a sua autonomia.

Em suma, “ter oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar, na creche ou no jardim-de-infância, permite à criança desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente” (Ministério da Educação, 2016, p.12).

5.1.2. A importância das rotinas diárias

Post e Hohmann (2011, p.193) referem que “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento”. Assim, é importante construir rotinas desde cedo, para que as crianças se comecem a sentir seguras e confiantes de si mesmas.

Na EPE, as rotinas diárias são operacionalizadas sob a forma de tarefas diárias e metódicas desenvolvidas pela criança, permitindo a sua adaptação às dinâmicas pedagógicas. À medida que a criança vai compreendendo a sua rotina diária, ela vai tornando-se mais independente e autónoma, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

6. A criança com Atraso Global do Desenvolvimento (AGD)

De acordo com Pereira (2004), “o Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) é definido como um atraso significativo a vários domínios do desenvolvimento, como sejam a motricidade fina e/ou grossa, a linguagem, a cognição, as competências sociais e pessoais e as atividades da vida diária”. A sua presença pode induzir a um futuro diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI).

No DSM-5 (APA, 2013), o AGD surge associado às perturbações do desenvolvimento intelectual, orientado para crianças com idade igual ou inferior a 5 anos que não conseguem atingir o desenvolvimento específico da sua faixa etária e que ainda não têm idade para serem avaliadas em escalas estandardizadas. Todavia, crianças diagnosticadas com AGD devem ser reavaliadas após algum tempo.

O AGD encontra-se muitas vezes associado a diversos fatores decorrentes da infância, desde a conceção, a gravidez e o parto (decorrentes de fatores adversos, nomeadamente a subnutrição), bem como fatores genéticos, tais como a Síndrome de Down. Além disso, pode também estar associado a uma condição transitória, na qual não é possível determinar qual será o desfecho do desenvolvimento da criança, o que implica o acompanhamento com avaliações periódicas.

Segundo McConnell (1988), quando uma criança não adquiriu as habilidades correspondentes à sua faixa etária e o diagnóstico não é específico, existe uma propensão para se considerar que a criança apresenta atraso do desenvolvimento. No entanto, tal não significa que a criança tenha AGD, já que esta perturbação implica uma alteração no desenvolvimento, uma mudança qualitativa ou um desvio do funcionamento desenvolvimentista (Lieberman, Barnard & Wieder, 2004). Do mesmo modo surge Molofsky e Gold (1988) que definem o AGD como um atraso, deficiência ou regressão na aquisição das aprendizagens adequadas à faixa etária, encarando-o como uma perturbação, na medida em que pode implicar regressão e deficiência.

De acordo com Shevell (2008), o AGD é diagnosticado em crianças com idade igual ou inferior a 5 anos. A partir desta idade, a designação mais indicada para

diagnosticar crianças com AGD é “perturbação do desenvolvimento”. Contudo, alguns autores agrupam os conceitos de AGD em dois grupos: as definições genéricas e aquelas que fazem referência a um ou a dois ou mais critérios. Nas primeiras, o AGD é definido como um atraso que a criança apresenta na aquisição das tarefas adequadas à sua faixa etária, enquanto na segunda o AGD surge como uma perturbação, na qual prevalece uma dificuldade em identificar o número de áreas que devem estar afetadas. Todavia, e de acordo com Shevell (2008), a definição que é atualmente aceite é aquela que considera o AGD como um atraso significativo, em duas ou mais áreas do desenvolvimento, cingindo-se somente à população com idade igual ou inferior a 5 anos. Em Portugal, esta definição estende-se a crianças que, apesar de terem mais do que 5 anos, ainda se encontram a frequentar a Educação Pré-Escola (EPE).

6.1. Prevalência do AGD

De acordo com Dornelas, Duarte e Magalhães (2014), estima-se que em todo o mundo, 200 milhões de crianças com idade igual ou inferior a 5 anos, estão sob risco de não alcançar o seu pleno desenvolvimento. Na população ocidental infantil, o AGD tem uma prevalência de 1% a 3% e apresenta um grande impacto na vida da criança, bem como da sua família. Estudos que englobam a população em geral revelam que o AGD é mais frequente no sexo masculino (Oliveira, *et. al.*, 2012).

6.2. Diagnóstico do AGD

O AGD é uma problemática sobre a qual é difícil estabelecer um diagnóstico. Este diagnóstico deve ser efetuado pelo médico que acompanha a criança o mais precocemente possível. Contudo, muitas vezes, o diagnóstico tarda em estabelecer-se, dado que os pais têm receio em falar sobre determinadas dificuldades que observam nos seus filhos ou, por outro lado, o médico também pode ter receio de confrontar os pais com um diagnóstico certo ou errado. Há sempre uma esperança em acreditar que essas dificuldades passem com a idade.

De acordo com Ferreira (2004, p.704), “estabelecida a existência de um AGD da criança, é necessária uma avaliação e caracterização detalhadas”, ou seja, quando estes atrasos são detetados, deve ser realizada uma avaliação do desenvolvimento, de forma a intervir o mais cedo possível. Além disso, é importante que exista um acompanhamento ativo, na medida em que o que não for evidente numa determinada idade, pode tornar-se claro com a evolução e/ou com o desenvolvimento do conhecimento técnico ou científico. Neste sentido, a avaliação clínica da criança deve ter em conta dois tipos de diagnóstico: o etiológico, que pode ser alvo de vários tipos de avaliações e exames complementares, e o descritivo, que se assume como a caracterização dos vários aspetos clínicos.

Em suma, um diagnóstico atempado e uma intervenção precoce permitem diminuir as dificuldades da criança com AGD, possibilitando potencializar as suas capacidades e assumir-se como um ser integrante na sociedade.

6.3. Etiologia do AGD

O desenvolvimento infantil é entendido como um processo multifatorial, resultante da combinação de fatores biológicos, ambientais, familiares e sociais. Cada criança atinge o seu desenvolvimento a partir da interação das suas características biológicas com as experiências proporcionadas pelo meio. O diagnóstico etiológico do AGD torna-se um desafio, dada a variabilidade entre crianças com aquisições normais e crianças com transformações impercetíveis.

Na grande maioria das vezes, não se pode estabelecer uma única causa para o AGD, uma vez que existem diversas etiologias associadas que lhes conferem uma característica multifatorial. Uma das causas associada ao AGD tem origem genética e resulta de anomalias cromossómicas, doença monogénica com transmissão mendeliana, variando desde alterações epigenéticas (Tooper, Ober & Das, 2011). Outras causas etiológicas associadas ao AGD são a asfíxia perinatal, infeções uterinas, dismorfias cerebrais, entre outras.

No que diz respeito à prevalência em género, a probabilidade de encontrar uma etiologia para o AGD é menor nos rapazes (30%) do que nas raparigas (59%).

Existem situações em que o AGD não está associado a outra patologia grave. Quando tal acontece estamos perante crianças que têm características comuns do ponto de vista social e cultural. Estas características podem constituir fatores de risco, como o baixo nível social, habitação degradada, baixo nível de instrução e baixo rendimento económico. É importante conhecer-se bem a causa do AGD, para que haja uma orientação clínica adequada, uma definição do prognóstico e, sempre que se justifique, o encaminhamento para o aconselhamento genético.

O AGD tem sido um dos critérios para a elegibilidade da criança no domínio da Intervenção Precoce (IP). Em Portugal, a seleção destes casos é feita pelas equipas multidisciplinares (podem fazer parte integrante destas equipas médicos, psicólogos, técnicos de serviço social e terapeutas). Este termo é muito utilizado pelos profissionais que trabalham diretamente com as crianças, tendo em vista a sua sinalização e referenciação para os serviços de educação especial.

SEGUNDA PARTE – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

7. Enquadramento do Projeto de Intervenção

A intervenção realizada no Jardim-de-Infância (JI) da Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) surgiu no âmbito do 2º ano do Mestrado de Educação Especial. O contato com esta instituição escolar consagrou-se numa ida à própria instituição conversar com a coordenadora pedagógica. Após esta conversa, procedeu-se, então, a um pedido formal que foi entregue à direção da instituição, do qual surgiu uma resposta positiva. Posteriormente, procedeu-se à elaboração de uma autorização para os encarregados de educação, com o intuito de tomarem conhecimento e autorizarem a minha presença no ambiente educativo dos seus educandos (anexo A).

O objetivo deste projeto de intervenção foi o de apoiar e facilitar o processo de transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), de uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento (AGD).

O projeto de intervenção foi constituído por três etapas. A primeira etapa consistiu na observação e reconhecimento do ambiente educativo. Esta fase serviu de base à recolha de informação pertinente para a intervenção (tanto ao nível do grupo, como da disponibilidade e abertura por parte da educadora). A segunda etapa destinou-se à integração no grupo. Enquanto na etapa anterior foi possível observar e recolher informação, nesta etapa já foi possível participar nas atividades propostas pela educadora, de modo a ambientar-me e a integrar-me aos poucos no grupo. O objetivo era que as crianças não sentissem que estava lá para as “avaliar”, mas sim para ajudar no que elas precisassem e, foi nesse sentido que, posteriormente, ocorreu a terceira e última etapa destinada há intervenção com o grupo. Foi nesta etapa que se iniciou a intervenção propriamente dita.

O modo como fui evoluindo de etapa para etapa permitiu-me compreender melhor o grupo, quais as dificuldades da L. (criança com AGD) e, no fundo, desenvolver um trabalho mais exigente. Embora o meu foco fosse a L., todo o projeto foi desenvolvido com o grupo. Todas as etapas foram essenciais ao

progresso não só do presente projeto, mas também para o meu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Foi um trabalho gratificante que colocou à prova todas as capacidades adquiridas até ao momento. Contudo, o retorno não poderia ter sido melhor. A abertura das crianças, a sua disponibilidade e alegria foram constantes, dando a cada dia que passava mais vontade de lá voltar. O saber que elas aprenderam, que elas gostaram é algo gratificante. Assim, toda a intervenção decorreu na sala nº 2 da EPE e a colaboração das crianças, da educadora e da auxiliar foi de entrega total.

7.1. Caracterização da Instituição

A IPSS iniciou a prestação de serviços na década de 80, desenvolvendo as respostas sociais vocacionadas para a infância (creche, pré-escolar e CATL). Posteriormente, iniciou as respostas sociais vocacionadas para os idosos (apoio domiciliário e lar). Em 1990 recebeu a declaração de utilidade pública e foi registada como uma IPSS.

A referida instituição tinha como missão “apoiar a relevância para a infância, juventude e terceira idade, de forma a promover o seu desenvolvimento pleno, a sua emancipação e a sua integração social e comunitária” (Projeto Educativo, 2017).

No que concerne aos recursos físicos e materiais, a instituição possuía um espaço exterior, com potencialidades para proporcionar experiências ao nível do desenvolvimento global das crianças e dos idosos. Além disso, possuía um parque grande de areia, três jardins e um pavilhão gimnodesportivo e dispunha de dois edifícios e alguns anexos. O edifício 1 é composto por três salas de creche, duas salas de pré-escolar, uma sala de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), dois refeitórios e um gabinete de coordenadora pedagógica. Possui, ainda, uma secretaria, uma cozinha, despensas, sala de pessoal, instalações sanitárias para crianças e adultos e um sótão para arrumos. O edifício 2 está inteiramente ligado à resposta social vocacionada para os idosos.

Relativamente ao público-alvo, a área da infância destinava-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses até à entrada para o 1º CEB. A valência de

creche tinha capacidade para um total de 39 crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 36 meses, vocacionada para o apoio à família e à criança. Tinha como objetivo facilitar a conciliação da vida familiar e profissional, colaborar com a família, assegurar um atendimento individual e personalizado e prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco.

A valência do pré-escolar tinha capacidade para um total de 50 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Esta valência tinha como objetivo promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e despertar a curiosidade e o pensamento crítico.

A valência de CATL tinha capacidade para 30 crianças que estejam a frequentar o 1º CEB. Era um espaço lúdico, que tinha como função complementar, diversificar e enriquecer o processo educativo e formativo das crianças.

O horário desta instituição funcionava das 7h45min às 19h00min, de modo a ajustar-se à realidade profissional das famílias.

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, disponibilizava para todas as crianças, entre os 2 e os 6 anos de idade, educação musical, educação física e natação.

Relativamente ao horário de atendimento, cada educadora disponibilizava um horário semanal para atendimento aos pais/encarregados de educação, que podia ser acionado mediante marcação prévia. O gabinete de coordenação pedagógica dispunha, também, de um horário semanal de atendimento aos pais/encarregados de educação mediante marcação prévia.

7.2. Caracterização do contexto

O ambiente educativo deve ser considerado como um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) atribuem ao ambiente educativo um papel promotor de aprendizagens significativas, de modo a preparar as crianças para a vida em cidadania. Ele comporta não só espaços, mas também as relações estabelecidas entre

eles, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. “A criação de um ambiente educativo em que a criança dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses, e a atenção do/a educador/a às suas iniciativas, o modo como a encoraja e os desafios que coloca à exploração e à descoberta” (OCEPE, 2016, p.12), são fundamentais para o envolvimento da criança na aprendizagem.

A presente intervenção realizou-se em contexto sala de atividades, com o grupo de crianças que fazia parte da mesma. Era um ambiente que dispunha de todos os meios necessários à intervenção e, além disso, era nele que as crianças se sentiam mais seguras. Era considerado um ambiente que promovia o relaxamento e a concentração das crianças, ao nível da brincadeira e da aprendizagem, respetivamente.

7.2.1. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala nº 2 do Pré-Escolar com o qual realizei a intervenção era heterogéneo. Era constituído por 15 crianças, sendo 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Ao nível da idade cronológica, tinha crianças entre os 4 e os 6 anos de idade. De um modo geral, o grupo era interessado, demonstrava interesse pelas atividades propostas e, por vezes, revelava iniciativa. No que concerne à criança que acompanhei mais ao pormenor, aquela à qual a minha intervenção foi direcionada, era acompanhada pela equipa de Intervenção Precoce (IP) duas vezes por semana. Existiam, ainda, outras duas crianças que estavam a usufruir deste acompanhamento, sendo que uma delas já havia sido referenciada para a primeira visita da equipa de IP.

O facto de ser um grupo heterogéneo significava que as crianças não estavam todas no mesmo ritmo de desenvolvimento (e também não era suposto estarem, pois cada criança tem a sua especificidade, o seu ritmo de aprendizagem próprio). No entanto, esse aspeto não foi um entrave à minha intervenção, pois todas as atividades que realizei foram sempre com o grupo. O desempenho do grupo em todas as atividades foi considerado relevante e proveitoso. O importante não era trabalhar de forma individual com cada criança, mas sim potenciar a interação entre elas.

7.2.2. Organização do espaço e do tempo

A organização da sala na EPE é de extrema importância, na medida em que este constitui o local onde todas as aprendizagens acontecem. De acordo com as OCEPE (2016, p.28), a sala é considerada a “expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (...) Cada sala organiza-se de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças (p.25)”.

A sala onde concretizei a intervenção encontrava-se dividida em diversas áreas. A área do trabalho autónomo (anexo B) destinava-se à realização de fichas, desenhos ou outro tipo de trabalhos (por exemplo, acompanhei a realização de trabalhos referentes ao Halloween, ao Natal, ao Carnaval, à Páscoa e ao Dia da Mãe e do Pai). Esta área estava sempre sob supervisão do adulto, ainda que fosse uma área de trabalho autónomo, muitas vezes o adulto tinha que intervir. Era uma área que permitia observar a autonomia de cada criança, a sua motricidade fina (na realização dos trabalhos manuais), bem como as suas capacidades cognitivas.

Existiam, ainda, outras áreas denominadas por “cantinhos”. Nestas áreas, tal como na anterior, as crianças eram nomeadas pela educadora ou pela auxiliar para irem para lá brincar. O “cantinho do quarto” (anexo B) era composto por alguns bonecos e mobiliário de quarto. O “cantinho da cozinha” (anexo B) era constituído por uma cozinha (em madeira), alguns legumes e frutas de plástico e uma mesa de centro com cadeiras. O “cantinho dos jogos” (anexo B) era composto por *puzzles* e jogos de tabuleiro didáticos. O “cantinho da leitura” (anexo B) era constituído por uma grande variedade de histórias, por três sofás e uma mesa central. O “cantinho da garagem” (anexo B) foi um espaço criado *a posteriori* pelas crianças e pela educadora. Este era uma área que suscitava interesse à maioria das crianças e, nesse sentido, a educadora procedeu à sua concretização. Todos os cantinhos mencionados eram áreas onde as crianças brincavam ao “faz de conta”, eram áreas relacionadas com a dramatização, com as expressões e, no fundo, possibilitavam o desenvolvimento e/ou o reforço de laços sociais, afetivos e emocionais.

Por último, existia, ainda, uma área da sala composta por uma carpete e almofadas. Esta área era designada pela educadora como a “área de grande grupo”, na qual as crianças marcavam as presenças, assinalavam o dia da semana, cantavam a música dos “Bons dias” e planeavam e dialogavam com a educadora relativamente ao que iriam fazer naquele dia (anexo B). Em cada um dos “cantinhos”, estava afixado o número de meninos/meninas que lá podiam permanecer (anexo B).

No que concerne à rotina diária, esta era planeada ao dia pela educadora, sendo que em alguns momentos do dia ela repetia-se. Assim, o dia destas crianças iniciava-se com o acolhimento por parte das auxiliares na sala nº 1 do Pré-Escolar. Chegadas as 9h30m, cada criança dirigia-se à sua sala com a respetiva educadora e auxiliar. Na sala sentavam-se, na “área de grande grupo”. Seguidamente, a educadora distribuía as crianças pelas áreas anteriormente descritas. Perto das 11h30m, a educadora dava sinal que era para começar a arrumar e, à vez, iam à casa de banho e sentavam-se na carpete, aguardando a hora da auxiliar os ir buscar. Por vezes, quando ainda havia tempo, a educadora começava a ler uma história. Por volta do 12h45m/13h00m as crianças iam para a sala, onde umas dormiam e outras viam um filme. Entre as 14h30mm/15h00m, as crianças regressavam à sala com a educadora e umas continuavam a fazer o trabalho que estavam a realizar e às outras era-lhes dado novas indicações. Às 16h30m, as crianças voltavam ao refeitório para ir lanchar. Após o lanche, regressavam à sala de acolhimento ou ao exterior com a auxiliar, aguardando a hora de irem para casa.

Ao nível das práticas associadas à transição, no período em que realizei o projeto de intervenção, não foi feito nada por parte da educadora nesse âmbito.

8. Projeto de Intervenção

O presente projeto de intervenção centrou-se nas expectativas da criança em relação à escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Assim, neste capítulo serão descritos aspetos relevantes à concretização do projeto, nomeadamente os participantes e os procedimentos utilizados, desde a recolha de informação até à apresentação e análise dos resultados, bem como uma breve reflexão e conclusão do referente projeto.

Dado que todo o meu trabalho foi direcionado para uma ou várias crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), centrei a minha atenção numa criança do sexo feminino que no ano letivo anterior já devia ter ingressado no 1º CEB.

A L. era uma criança que tinha Atraso Global do Desenvolvimento (AGD). No grupo em que estava inserida não era a única que tinha necessidades educativas especiais, todavia era a que suscitava maior preocupação, dado que já devia ter transitado para o 1º CEB. Neste sentido, e uma vez que a vida familiar da L. era bastante destruturada (estava sob a guarda da avó), decidiu-se centrar a intervenção nela. No entanto, grande parte da intervenção foi realizada com o grupo, na medida em que era crucial potenciar a interação entre eles. Apenas uma pequena parte foi realizada com as crianças que iriam ingressar no 1º CEB no ano letivo subsequente.

8.1. As intenções do projeto

O referido projeto tem como ponto de partida a transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1º CEB. Para tal, procedeu-se a uma revisão exaustiva da literatura, com o intuito de perceber se já tinha sido feito algo nesse âmbito. O programa “Salto de Gigante” foi um programa desenvolvido para facilitar a transição da EPE para o 1º CEB. Este programa serviu, então, para fundamentar o projeto, dado que foi o ponto de partida para desenvolver o plano de intervenção.

8.2. Questões de partida e objetivos

Como acima foi mencionado, o referido projeto teve como referencial teórico e metodológico o programa “Salto de Gigante”. Neste sentido, a intervenção teve como objetivo geral “apoiar e facilitar o processo de transição do Jardim-de-Infância (JI) para o 1º CEB de uma criança com AGD”, tendo como ponto de partida as dimensões pessoais, sociais e emocionais da criança, fundamentais para uma transição bem-sucedida. Com o intuito de concretizar este objetivo, pretendeu-se:

- Compreender e aprofundar as concepções/ideias prévias das crianças acerca da escola;
- Ajudar as crianças a autorregular o seu processo de aprendizagem;
- Promover a autonomia das crianças;
- Diferenciar os diferentes sentimentos/emoções face a situações do dia-a-dia;
- Desenvolver a comunicação;
- Promover a interajuda e o trabalho colaborativo.

Assim, todas as atividades que fizeram parte do projeto de intervenção não foram desenvolvidas “de raiz” por mim. Todavia, foram adaptadas ao grupo, tendo em conta a sua especificidade, as suas preferências e de modo a cativar o seu interesse.

8.3. A imersão no contexto

O projeto de intervenção durou cerca de seis meses. Inicialmente, observou-se o grupo e a criança em questão e, posteriormente, tendo por base os registos dessas observações, delineou-se o plano de intervenção. No presente projeto utilizei uma série de instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente: observação, notas de campo, entrevistas, documentos e imagens.

8.4. Participantes

Para a concretização do meu projeto contei com a participação de 15 crianças da sala nº2 do pré-escolar (8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino), uma educadora e uma auxiliar (da respetiva sala).

No que concerne à caracterização do grupo, como anteriormente foi mencionado, era um grupo heterogéneo. Existiam algumas crianças que beneficiavam do apoio da equipa de Intervenção Precoce (IP), no entanto, a L. foi a que despertou mais atenção. Esta criança tinha 6 anos, isto é, já tinha idade para ingressar no 1º CEB no presente ano letivo. Contudo, a equipa de IP em conjunto com a educadora e com a avó decidiram que seria mais benéfico para a L. permanecer por mais um ano na EPE. A L. era uma criança que a nível da motricidade grossa não evidenciava grandes dificuldades. Demonstrava, por vezes, alguma descoordenação motora. Em termos de motricidade fina, evidenciava um desempenho dito “normal”. Todavia, a sua principal dificuldade situava-se a nível cognitivo, nomeadamente em termos de raciocínio prático. Era uma criança que não tinha destreza, iniciativa e capacidade de resposta. Quando questionada demorava muito tempo a responder e, por vezes, nem respondia. Além disso, demonstrava ter baixa autoestima, revelava insegurança e imaturidade. No entanto, a nível da socialização era bastante comunicativa. Interagia de modo contínuo com os colegas e era aceite pelo grupo.

De um modo geral, o grupo apresentava diferenças, tanto a nível cronológico, como em termos de desenvolvimento cognitivo e motor. Das 15 crianças que fizeram parte do projeto, apenas 4 (2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino) iriam ingressar no 1º CEB no próximo ano letivo.

8.5. Planificação e descrição da intervenção

No que concerne à constituição do projeto de intervenção, numa fase inicial elaboraram-se algumas grelhas de observação com o intuito de recolher o máximo de informação acerca da criança em análise. Assim, e uma vez que a L. não frequentava a natação, todas as terças-feiras deslocava-me à instituição para poder observá-la. Nesta altura, ela ficava na sala nº1 do pré-escolar, enquanto o restante grupo ia para a natação. Durante 2 semanas recolhi a informação pertinente para a elaboração do meu projeto. As observações decorreram a partir do dia 31 de outubro de 2017 (data em que iniciei a intervenção na instituição) e prolongaram-se até ao dia 9 de novembro. Como só estava cerca de duas horas na instituição, as grelhas de observação eram compostas por três momentos de observação, ou seja, de 30 em 30 minutos observava a L. durante 5 minutos (anexo C). Este tempo de observação permitiu-me registar os pontos fortes da L., assim como as suas dificuldades.

Numa fase inicial da observação (que decorreu na sala nº1 do pré-escolar), pude observar que a L. era uma criança que assumia uma postura positiva, no sentido em que demonstrava ser sociável, era cooperativa no trabalho com os outros. Revelava iniciativa na área do “brincar” (pois também era a mais velha da sala, ela é que assumia a figura de ordem e poder perante os colegas), preocupação (a colega tinha caído e ela demonstrava-se preocupada) e ajuda, isto é, ela ajudou a colega a vestir-se (anexo C). Nesta sala realizei apenas duas observações, pois a aluna na segunda observação assumiu uma postura “importante”, nomeadamente, “ela está aqui para olhar para mim e não para ti” e, nesse sentido, tive de tomar outra atitude e demonstrar à L. que estava ali para trabalhar com o grupo, com os “meninos” da sala dela e, foi então, que as restantes observações passaram a ser realizadas na sala nº2 do pré-escolar. Nesta sala de atividades realizei as restantes 3 observações e pude concluir que a L. já não assumia aquela postura de ordem e poder perante os colegas, pois apesar de continuar a ser a mais velha da sala, os seus colegas (também um pouco mais velhos do que os da sala nº1 do pré-escolar) não permitiam que ela impusesse a sua vontade. Além disso, também se verificou que o facto de ter sempre presente a sua educadora, a L. mantinha uma postura razoável, sem transgressões (pois tinha receio da repreensão). Ao nível do “brincar” era sociável, demonstrava

iniciativa e interação com o restante grupo. Somente quando a educadora a colocava a brincar com a criança que ela considerava ser a sua melhor amiga, é que ela se isolava e não deixava que mais ninguém participasse (anexo C). Em termos de atividades que exigissem concentração, nomeadamente ao nível de atividades orientadas, a L. revelava distração, no entanto, a sua postura na cadeira era correta. Também quando a educadora contava a história, a L. estava sempre distraída, não manifestando a sua opinião quando a educadora questionava. Somente prestava atenção quando a educadora virava o livro para mostrar as imagens (anexo C).

Após ter-se recolhido a informação pertinente acerca da L., procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista (anexo D) para realizar à educadora da sala. Esta entrevista foi realizada no dia 27 de novembro de 2017 e teve como objetivo conhecer um pouco o percurso profissional da educadora, a organização do seu ambiente educativo e o modo como proporciona a aprendizagem às crianças, bem como conhecer a sua opinião relativamente à L. Apesar de terem existido muitas conversas informais, a entrevista serviu de base para selecionar toda a informação pertinente para elaborar o projeto de intervenção.

Ao analisar as respostas da educadora dadas à entrevista (anexo D), concluiu-se que a L. era de facto uma criança com uma “personalidade peculiar” (tal como referia a educadora). Em termos sociais/comportamentais, embora fosse muito sociável, evidenciava uma interação positiva, revelava muita imaturidade, insegurança e baixa autoestima. Era uma criança que, embora já tivesse idade para frequentar o 1º CEB, não revelava maturidade para isso. Tal como referia a educadora, se ela tivesse transitado para o 1º CEB no presente ano letivo, o nível de insegurança teria aumentado substancialmente, pois iria sentir-se frustrada por não ser capaz de realizar determinada tarefa, na medida em que revelava um ritmo de aprendizagem lento. Assim, e tendo reunida toda a informação relevante para a intervenção, procedeu-se à elaboração do plano da mesma.

Numa segunda fase, já com o plano de intervenção bem delineado, procedeu-se à sua aplicação. Este plano, como anteriormente foi mencionado, teve como referencial teórico e metodológico o programa “Salto de Gigante” e foi composto por

7 sessões com cerca de 45 minutos cada. Estas sessões foram quase todas realizadas com o grupo, dentro da própria sala de atividades. Assim, procedi à descrição detalhada de cada uma das sessões e a uma breve análise dos seus resultados.

Tabela 1 – Calendarização das sessões

| Sessões | Duração | Data de realização |
|---|----------------|-----------------------------------|
| 1ª Sessão – Conceções acerca da escola | 30/40 Minutos | Quinta-feira, 22 de março de 2018 |
| 2ª Sessão – Promover as conceções acerca da escola | 45/60 Minutos | Quarta-feira, 4 de abril de 2018 |
| 3ª Sessão – Construção da identidade | 30/40 Minutos | Quinta-feira, 26 de abril de 2018 |
| 4ª Sessão – Controlar, expressar e identificar emoções | 45/60 Minutos | Sexta-feira, 27 de abril de 2018 |
| 5ª Sessão – Promover a autonomia | 45/60 Minutos | Quinta-feira, 3 de maio de 2018 |
| 6ª Sessão – Aumentar a perceção individual face aos processos protetores | 30/40 Minutos | Quarta-feira, 9 de maio de 2018 |
| 7ª Sessão – Presente surpresa | 30/40 Minutos | Quinta-feira, 10 de maio de 2018 |

8.5.1. 1ª Sessão - Conceções acerca da escola

A primeira sessão teve como objetivo conhecer as conceções das crianças acerca da escola. Primeiramente, foi realizado um *brainstorming* com o grupo,

questionando as crianças sobre o que é para elas a escola, o que faz a professora, qual o papel do aluno... De seguida, e de modo individualizado, procedeu-se à realização de entrevistas com as crianças que iriam transitar para o 1º CEB no presente ano letivo (anexo E). As entrevistas duraram cerca de 15 minutos cada uma.

Tabela 2 – O que fazem no JI e o que pensam fazer no 1º CEB

| Crianças | Respostas relativas ao JI | Respostas relativas ao 1º CEB |
|-----------------|--|---|
| L. | Ajudar a professora (dispersou...) sou amiga da Mia. | A professora manda sentar mais vezes, ralha connosco. Nessa escola só existe trabalhos para nós trabalharmos. |
| M. | Brincar, vir para a leitura, ler um livro. | Aprender a escrever, a fazer desenhos bonitos. |
| N. | Marcar presenças, trabalhamos, brincamos e quando são horas de ir almoçar nós vamos. | Temos que trabalhar sempre, sempre. A sala não tem brinquedos. |
| S. | Faço trabalhos e qualquer coisa...escrever o nome, brincar e jogar na pista | Fazem trabalhos, ficam em casa (quando estão doentes). Questionei se a sala tinha brinquedos ao que ele responde: “sim” |

Ao conversar com a L., foi notório o desinteresse dela pelo que lhe era pedido. Revelava muita distração, dispersando-se na maioria das respostas. Em relação às expectativas para o 1º ciclo, a L. respondia que nessa escola “*a professora manda sentar mais vezes, ralha connosco. Só existe trabalhos para nós trabalharmos*”. Era evidente o desprezo da criança pela nova escola, pelo que lhe era desconhecido.

A M. era desenvolvida cognitivamente, criativa e sociável. Era uma criança com uma opinião bem formada em relação à escola. As suas expectativas perante o 1º ciclo eram positivas: *“Lá nós vamos aprender a escrever, a fazer desenhos bonitos (e eu gosto muito de pintar desenhos)”*.

O N. era, igualmente, uma criança desenvolvida. Embora fosse mais tímido, também revelava alguma curiosidade em relação à escola. No que diz respeito às expectativas sobre a escola, afirmava que *“Temos que trabalhar sempre, sempre. A sala não tem brinquedos”*. O N. referiu que *“o 1º ano não vai ser igual à pré porque não podemos brincar na sala. Só na rua e também podemos estudar na rua”*.

O S. era uma criança com um ritmo de aprendizagem lento. Era bastante distraído, estava muito desatento e, por vezes, também revelava alguma imaturidade. No ano letivo corrente, estava a ser acompanhado pela equipa de Intervenção Precoce (IP) e, possivelmente, não iria transitar para o 1º CEB. No entanto, a intervenção foi aplicada considerando a sua transição. As suas expectativas para o 1º ano eram semelhantes às aquelas que ele tinha formadas para o JI: *“Os meninos fazem trabalhos, ficam em casa quando estão doentes”*. Questionei se ele achava que a sala teria brinquedos, ao qual ele respondeu *“Sim, tem”*.

Tabela 3 – Atitudes face ao 1º CEB

| Crianças | Queres ir para o 1º ano? Porquê? | Preferias ficar na Pré ou ir para o 1º ano? |
|-----------------|--|---|
| L. | Sim, porque a avó disse que o 1º ano vai ser diferente. | Vou para o 1º ano porque sim. |
| M. | Sim, porque eu quero ir para o <i>ballet</i> e só vou quando for para a primária. Gostava de ver como era e fazer novos colegas. | Ir para a escola primária porque gostava de conhecer novos colegas. |
| N. | Sim, muito. Porque eu gosto de estudar, ir para os intervalos e jogar futebol e é só isso. | Ir para o 1º ano porque estudamos, trabalhamos, vamos para o intervalo e é só isso! |
| S. | Eu acho que sim porque eu gosto. | Para o 1º ano porque eu gosto. |

No que diz respeito às atitudes das crianças face ao 1º CEB, as respostas obtidas foram todas positivas. Todas as crianças responderam que preferiam ir para a escola primária. A L. quando questionada sobre “*Já alguém te disse como vai ser o 1º ano? Quem? O que te disseram?*” ela respondeu: “*Não, só a avó disse que vai ser diferente*”. Em seguida, perguntou-se se ela queria ir para o 1º ano e o porquê, ao qual ela respondeu: “*Sim, porque a avó disse para eu ir para o 1º ano*”. No entanto, as suas expectativas face ao 1º CEB eram negativas, no âmbito em que tinha noção que as regras seriam diferentes. Não evidenciava, portanto, ansiedade nem curiosidade perante a escola (anexo E).

A M. revelava uma atitude bastante convicta e positiva sobre a escola. Quando questionada sobre se “*Já alguém te disse como vai ser o 1º ano?*” a M. referiu: “*Não, nunca me disseram nada*”. Quando questionada sobre se ela queria ir

para o 1º ano, ela respondeu afirmativamente e com convicção: *“Sim, porque eu quero ir para o ballet e só vou quando for para a escola primária. Também gostava de ver como era e fazer novos colegas”*. A criança demonstrava estar ansiosa por algo novo (anexo E).

Em relação à questão *“Já alguém te disse como vai ser o 1º ano?”*, o N. respondeu *“Não”*. No entanto, quando questionado sobre *“Tu queres ir para o 1º ano? Porquê?”*, ele respondeu muito entusiasmado: *“Sim, muito. Porque gosto de estudar, ir para o intervalo e jogar futebol. E é só isso”* (anexo E). Evidenciava interesse, curiosidade e ansiedade pela nova escola.

Ao S., quando se perguntou se já alguém lhe tinha dito como ia ser o 1º ano, ele respondeu *“a mãe”*. Por último, quando questionado se queria ir para o 1º ano, ele afirmou muito hesitante: *“Eu acho que sim porque eu gosto”* (anexo E).

Análise da atividade

Comparativamente com outras crianças com idade mais reduzida do que a sua, a L. revelava claramente imaturidade e insegurança. Era uma criança com uma dimensão emocional afetada. Seria preciso um trabalho contínuo e mudar determinados comportamentos, para que a transição fosse bem-sucedida, facilitando e apoiando o processo de transição.

De um modo geral, a forma como as crianças interpretam a escola, o meio que as envolve, dita muito em relação ao seu desempenho. Elas conhecem as características dos contextos educativos, elas “percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são as suas experiências dos papéis do adulto” Oliveira-Formosinho (2002, citado por Oliveira-Formosinho & Lino, 2009, p.70). O importante é ouvir o que elas têm para nos dizer, é tornar as suas conceções no centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, Lewy (1985) refere que os ambientes educativos que promovem a aprendizagem da criança ao seu ritmo têm uma maior probabilidade de desenvolver atitudes positivas na criança face à escola.

Neste âmbito, mais importante do que trabalhar a imaturidade e a insegurança que a L. demonstrava, importava integrá-la num ambiente educativo em que ela se sentisse bem, pois seria esta vivência que determinaria e influenciaria a sua atitude face à escola.

Terminado o levantamento das opiniões das crianças em relação à escola que, no fundo, serviu como um pré-teste, procedi à realização de uma série de atividades que promovessem as mesmas.

8.5.2. 2ª Sessão – Promover as conceções acerca da escola

Nesta segunda sessão, procedeu-se ao visionamento de um vídeo alusivo à escola, designado por “O Ruca vai à escola”, pois só assim conseguiria cativar a atenção das crianças. Durante o visionamento do filme, as crianças mantiveram-se bastante atentas e interessadas, não desviando a sua atenção. Posteriormente, colocaram-se algumas questões, nas quais a L. nunca participou na discussão. Na fase da partilha de opiniões, a L. revelava insegurança, timidez, pois tinha receio de errar e ser repreendida. O restante grupo demonstrou-se bastante participativo. Após este *brainstorming*, pediu-se às crianças que realizassem um desenho livre sobre as suas expectativas em relação à futura escola.



Imagem 1 - Visionamento do filme: "O Ruca vai à escola"

Análise da atividade

O desenho é um modo de comunicação onde a criança expressa sentimentos, pensamentos, experiências. Segundo Sarmiento (2010, p.33), “é uma outra forma de fazer de conta. Enquanto desenha, reitera as impressões que acaba de viver, recria e imita, brinca e simula; constrói as personagens e o ambiente, reinventa a realidade e traça-a no papel”. Além disso, é também uma forma de desenvolver a motricidade fina.

Neste contexto, a L. desenhou-se a ela, à escola e ao estado do tempo. O tempo que para ela era bastante cinzento, escuro. Mais uma vez, evidenciava uma expectativa negativa face à escola, “*o sol esconde-se por detrás de umas nuvens muito cinzentas*”, dizia ela. Além disso, em termos de capacidade criativa, era necessário, ainda, algum trabalho (anexo F).



Imagem 2 – Desenho realizado pela L.

8.5.3. 3ª Sessão – Conhecer e aceitar a opinião do outro

Esta sessão teve como intuito centrar-se no sentimento da criança de pertença ao grupo, afirmando a sua postura enquanto ser humano inserido numa sociedade. Além disso, permitiu desenvolver e/ou aperfeiçoar novos comportamentos, atitudes e valores, sobretudo no que diz respeito à aceitação da opinião do outro. Apesar de sermos todos seres humanos, os gostos são diferentes, as opiniões são diversas e o modo de ser, de estar e de enfrentar determinadas situações é específico de cada pessoa. Esta sessão também foi relevante para que as crianças compreendessem a sua posição na sociedade, que todas são diferentes, cada uma com a sua identidade e personalidade.

A atividade desenvolvida designou-se de “A Teia”, na qual o tema era “a escola”. Assim, a atividade consistiu em sentar as crianças na manta, de modo a formar um círculo. Posteriormente, o adulto tinha um novelo de lã na mão e dizia: “*Eu sou o/a (nome) e gosto de...*” e de seguida atirava o novelo para uma das crianças, ficando a segurar a ponta do novelo. Essa criança prendia no seu dedo o fio do novelo e repetia “*Eu sou o/a (nome) e gosto de...*” e assim sucessivamente, até chegar à última criança. Nesta altura, a teia estava montada. O adulto refletia com todas as crianças a importância de serem parte integrante da teia formada e no que podia acontecer se alguém largasse o fio. A fase seguinte era a de desmanchar a teia, fazendo todos os movimentos no sentido contrário, em que a ação a repetir foi “*Eu não gosto de... e agora passo para o/a...*” (nome de quem a seguir tem o fio na mão, permitindo desmanchar a teia).

Análise da atividade

Durante a atividade as crianças mostraram-se bastante participativas e entusiasmadas. Mencionaram respostas como: “*eu gosto de contar, brincar, pintar, comer, ler, correr na ginástica*”. Existiam algumas crianças no grupo que eram mais tímidas e davam respostas iguais às do colega anterior. No entanto, de um modo geral, foi proveitoso e significativo. Em termos negativos, em relação ao JI,

mencionaram aspetos como: “*não gosto de contar, trabalhar (S.), desenhar, cantar, marcar presenças (M.), de jogos (N.) ou de cortar papel (L.)*”. Quando questionadas acerca do que tinha sido mais fácil para elas - dizerem do que mais gostavam ou do que menos gostavam, relativamente à escola - todos responderam em simultâneo “*o que mais gostamos*”.

Esta atividade permitiu não só promover a coesão do grupo, mas também identificar alguns aspetos relevantes das conceções das crianças acerca do JI. No que diz respeito à construção da sua identidade, é através das interações sociais que a criança vai construindo a consciência de si mesmo, reorientando o seu interesse para determinadas pessoas e situações.



Imagem 3 - Atividade "A Teia"

8.5.4. 4ª Sessão – Controlar, expressar e identificar emoções

Esta sessão teve como objetivo desenvolver e expressar as emoções essenciais ao desenvolvimento da aprendizagem.

A atividade consistiu em dividir o grupo em 4 grupos. Destes grupos, três eram compostos por 4 crianças e o último era composto por 3 crianças. Como as crianças que iam transitar para o 1º CEB eram 4, foram elas que escolheram os

membros para fazerem parte do seu grupo. Cada grupo tinha de escolher uma carta (por exemplo, o medo, a tristeza, a alegria, a raiva, a curiosidade, a dor ou a vergonha) do seu monte de cartas e colocá-la virada para baixo, de modo a que os outros grupos não vissem a emoção que tinham escolhido. O primeiro grupo deslocou-se para a frente da sala e expressou a emoção sem a verbalizar, apenas por mímica. Os outros grupos tinham de adivinhar a emoção que estava a ser representada. Todos os grupos deviam representar as emoções que continham no seu baralho.



Imagem 4- As emoções trabalhadas

Análise da atividade

Após os grupos estarem formados, procedeu-se à entrega das cartas. As interpretações das emoções revelaram-se algo difíceis. Somente dois grupos reproduziram as emoções em simultâneo, conversando entre eles, promovendo, assim, o trabalho cooperativo. Foi notável a desordem, a dificuldade em trabalhar em conjunto, em respeitar a opinião dos outros. No entanto, as crianças revelaram-se, de um modo geral, bastante participativas. Em relação à L., o facto de ter sido ela a escolher os membros para o seu grupo, levou-a a assumir uma posição de autoridade, não querendo partilhar a emoção com os colegas. Contudo, revelou-se uma atividade proveitosa e significativa. As emoções mais fáceis de representar foram a alegria e a tristeza enquanto as mais difíceis foram o medo, a dor, a raiva e a vergonha (anexo G).



Imagem 5 - O grupo expressava a emoção

8.5.5. 5ª Sessão – Promover a autonomia

A atividade desenvolvida foi designada de “Tubarões” e tinha como objetivos: promover a autonomia em cada uma das etapas do crescimento e desenvolvimento; aumentar a competência individual e coletiva na resolução de problemas e, por último, promover o sentimento de autoeficácia, através da cultura de intercolaboração do grupo e interajuda.

Neste caso específico, na atividade participaram 14 crianças e um adulto. Assim, foram colocadas em torno da sala, num espaço amplo, o mesmo número de

cadeiras (não alinhadas, mas próximas entre si). Em seguida, o adulto contou a seguinte história:

“Um grupo de pessoas decide fazer uma viagem. Optam por ir de navio a uma ilha paradisíaca. Porém, num dos dias o navio começa a afundar e o capitão pede a todos os tripulantes que vão rapidamente para os botes salva-vidas. Acontece que aquele mar está cheio de tubarões e ninguém pode colocar um pé ou braço na água”.

Posteriormente, o capitão (o adulto) explicou aos tripulantes (as crianças) que tinham um grande problema para resolver! Teriam de conseguir colocar todos os botes salva-vidas (as cadeiras) em fila indiana, sabendo que:

- O chão da sala era o mar cheio de tubarões (e a regra era de que ninguém pode colocar qualquer parte do seu corpo no chão);
- Cada cadeira era um bote salva-vidas;
- Quando o adulto contou até três, todos tinham que subir para o seu bote e ajudarem-se todos a cumprir o objetivo.

O capitão não ajudou a resolver o problema. Colaborava, lembrando que ninguém podia sair dos botes, e precisava que rapidamente se resolvesse este problema, porque tinha de averiguar se todos os tripulantes ficariam sãos e salvos (os tripulantes, enquanto estivessem a colocar os botes em ordem, tinham que encontrar a solução de ficarem mais do que um na cadeira, enquanto iam puxando as outras cadeiras para a fila. No final, só podia ficar um tripulante por bote).

Análise da atividade

Na realização desta atividade estiveram presentes 14 crianças, faltando o S. De um modo geral, a atividade foi bem-sucedida. Os alunos mostraram-se dinâmicos, empenhados, ansiosos e muito curiosos. Todavia, não evidenciaram destreza, pró-atividade na resolução do problema. O ser capaz, ter autonomia para solucionar o problema revelou-se, numa fase inicial da atividade, preocupante.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p.42), “A construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças”.

No entanto, com o desenrolar da atividade (sempre com a ajuda do adulto, apenas para aprovação), demonstraram uma certa autonomia. Esta atividade contribuiu para que os alunos percebessem que “ser capaz de fazer sozinho” traria benefícios para eles. Este fator é essencial ao processo de ensino e de aprendizagem e, no que diz respeito à transição entre ciclos, é uma variável determinante para o sucesso académico da criança (anexo H).



Imagem 6- Desenvolvimento da atividade "O Tubarão"

8.5.6. 6ª Sessão – Aumentar a perceção individual face aos processos protetores

Esta sessão teve como objetivo criar um clima de descontração e demonstrar o quanto cada um pode contribuir para o crescimento do outro. É igualmente importante fomentar um sentido de união e cooperação, fundamentais para o crescimento pessoal e desenvolvimento da aprendizagem.

Esta atividade designa-se de “Arca de Noé” e contou com a participação de 14 crianças, divididas em três grupos: dois deles compostos por 5 crianças e um grupo composto por 4 crianças.

O adulto distribuiu, pelas crianças, os cartões com nomes e imagens de animais (anexo I), solicitando que não revelassem a ninguém o animal que lhes foi designado. Em seguida, informou o grupo que poderia haver elementos (dois ou três) com o mesmo animal. Pediu-se ao grupo que formasse um círculo, entrelaçando os braços, formando uma sólida corrente humana. Posteriormente, informou-se que, no momento em que dissesse o nome de um animal, aqueles que o tivessem deveriam tirar os pés do chão, ficando suspensos nos/as colegas. Por fim, diz: “*Noé chama...*” (cita o nome do animal). Poderia, ainda, solicitar o nome de dois ou três animais em simultâneo, podendo provocar uma queda no solo de toda a corrente formada.

Análise da atividade

A realização desta atividade revelou-se bastante produtiva. As crianças ficaram a perceber o quão importante é ter amigos, uma família, alguém que nos possa segurar, compreender, dar carinho nos bons e nos maus momentos.

Ao nível da transição, é importante que este processo ocorra com o apoio de amigos e familiares, pois sem eles tudo seria mais difícil. Foi refletida a importância de pertencermos a um grupo, de podermos contribuir para o crescimento e desenvolvimento do outro. Durante a atividade este aspeto foi bastante visível. Foi notório o esforço das crianças que permaneciam no chão para não deixarem cair os colegas que estavam suspensos. Além disso, promoveu-se, também, o sentido de união e cooperação, trabalhando em conjunto para se atingir o mesmo objetivo. A

união e a cooperação são outros dois aspectos fundamentais para o processo de transição.



Imagem 7- Concretização da atividade “Arca de Noé” com o grupo

8.5.7. 7ª Sessão – Presente surpresa

A presente sessão, embora estivesse incluída no plano de intervenção, serviu somente para agradecer a todas as crianças, à educadora e à auxiliar a sua cooperação. Como forma de agradecimento, ofereci, a cada uma das crianças envolvidas no projeto, uma história (anexo J).

Toda a minha intervenção teve por base um reforço positivo, com o intuito de obter o máximo interesse das crianças. No fim de cada sessão, tinha sempre ou um doce para oferecer às crianças ou então dizia que jogava um jogo com elas se elas se portassem bem. Assim, um reforço positivo é um estímulo específico que incentiva um determinado comportamento, ou seja, após determinado comportamento, se aplicarmos um reforço, esse comportamento tem maior probabilidade de voltar a ocorrer.

9. Apresentação e análise dos dados

Após aplicação deste projeto de intervenção considero fundamental refletir sobre o mesmo, através da análise dos seus resultados. Esta intervenção ficou marcada não só por grandes aprendizagens, mas também por dificuldades que fui sentindo durante o projeto.

Uma das finalidades deste projeto de intervenção foi o de apoiar e facilitar o processo de transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) de uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento (AGD), tendo por base as dimensões pessoais, sociais e emocionais da criança. Contudo, ao longo das fases de observação e intervenção, deparei-me com algumas dificuldades, uma vez que se tratava de um grupo heterogéneo. Só um trabalho mais exaustivo e abrangente é que me permitiria tirar conclusões mais aprofundadas. Assim, tendo por base os participantes do projeto, os resultados obtidos cingiram-se às conceções da criança face à escola do 1º CEB, bem como o apoio da família, da comunidade, dos educadores/professores e dos pares no processo de transição.

Dado que o grupo era heterogéneo e, uma vez que o nível de desenvolvimento das crianças era diversificado, as atividades foram desenvolvidas, dando sempre apoio às crianças que precisavam de mais atenção. No que diz respeito à concretização do meu objetivo geral – apoiar e facilitar o processo de transição do JI para o 1º CEB da L. – considero que foi alcançado com sucesso. No caso específico da L., o balanço desta intervenção foi positivo. Apesar de mostrar desinteresse em determinadas situações, considero que, no geral, a criança interiorizou uma conceção de escola diferente da que tinha inicialmente. Na 6ª sessão, foi evidente o sentido de união, cooperação, proteção e trabalho cooperativo. Numa fase inicial, concluiu-se que as crianças que iriam transitar para o 1º CEB no ano letivo seguinte não estavam bem familiarizadas com o que iria ser a nova escola e/ou o que iria acontecer. Ainda não tinha ocorrido nenhuma conversa com elas, nem por parte da educadora, nem por parte da família.

As duas primeiras sessões possibilitaram o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de algumas conceções de escola que não estavam bem delineadas.

Nas entrevistas que realizei (1ª sessão), quando questionei as crianças sobre “*já alguém te disse como vai ser o 1º ano? Quem? O que te disseram?*”, verifiquei que o apoio dos pais, da família e, até, da própria instituição onde estavam inseridas não era evidente. As crianças não sabiam como ia ser o 1º CEB e aquelas que responderam “*sim, já me disseram*”, quando questionei o que lhes disseram responderam “*não sei*”. A interação entre os intervenientes (família, pais, professores e a comunidade) do contexto em que a criança está inserida é fundamental, pois é através destes relacionamentos que as crianças são influenciadas, que as suas concepções vão sendo contruídas.

O visionamento do filme auxiliou o delinear da concepção de escola e, a partir daí, o importante foi desenvolver as dimensões emocionais e sociais, no contexto de atividades significativas e motivadoras. As duas primeiras sessões possibilitaram explicar às crianças uma concepção de escola diferente, pois a maioria não fazia ideia de que a escola tinha muitas mesas, que havia um recreio (e uma campainha), um quadro onde a professora explicava o que faziam, nem tão pouco que a sala não tinha brinquedos como a sala do JI. No final da segunda sessão, e após terem realizado o desenho que lhes tinha solicitado, promoveu-se um *brainstorming*, com um conjunto de questões relacionadas com o 1º CEB, que permitiu concluir que as concepções sobre o mesmo já estavam mais aprofundadas. Deixaram de ter a ideia de que havia brinquedos, que só se trabalhava... construíram uma concepção “mais completa” e positiva, pois inicialmente, apesar de quererem transitar para o 1º CEB, tinham uma perspetiva negativa sobre o mesmo.

Aprofundadas as concepções, tornou-se relevante desenvolver as dimensões emocionais, sociais e pessoais, indispensáveis ao processo de transição. Foi a partir da 3ª sessão que as dificuldades começaram a ser sentidas. Embora as crianças permanecessem sempre muito participativas e curiosas com o que iria acontecer na sessão seguinte, trabalhar estas dimensões foi algo bastante difícil. As dimensões sociais e emocionais, na maioria das vezes, são desenvolvidas tendo por base o meio em que a criança está inserida.

Ao desenvolver estas dimensões, não descurei a oportunidade de promover o trabalho cooperativo, a interajuda e a autorregulação da sua própria aprendizagem. Em contexto educativo, o trabalho cooperativo é de extrema relevância. Trabalhar com o outro e para o outro é algo que deve ser estimulado na criança desde cedo. É desde os primórdios da idade que a criança começa a construir a sua identidade, a afirmar-se como um ser humano pertencente a uma sociedade e a desenvolver valores essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e social. É desde cedo que estes princípios devem ser desenvolvidos.

Durante a intervenção, foi visível a existência de algumas personalidades já bem vincadas. No que concerne à L., foi perceptível que o meio que a envolve determina a sua forma de ser. Dada a sua destruturação familiar, a L. era uma criança com uma baixa autoestima, insegura de si própria e com uma imaturidade ainda muito significativa para a sua idade. Na sua faixa etária, seria de esperar que ela apenas necessitasse da aprovação do adulto para resolver determinados conflitos. Contudo, na maioria das vezes, a criança não resolveu os conflitos que lhes surgiram no dia-a-dia e, quando repreendida, evidenciava uma atitude muito imatura.

Em termos de autonomia verificou-se que o grupo revelava muitas dificuldades. No caso específico da L., a mesma revelava pouca autonomia. Este fator é imprescindível e essencial para que a transição seja bem-sucedida. Embora o apoio dos pais, dos educadores, dos auxiliares e dos pares seja crucial, o facto de a criança ser autónoma para resolver determinadas situações (sem que tenha de depender de terceiros) é fundamental para o sucesso educativo.

De um modo geral, constatou-se que as crianças tinham uma conceção de 1º CEB muito superficial e negativa e, por vezes, errada. O apoio por parte do contexto em que estavam inseridas era inexistente, no sentido em que havia ausência de diálogo relativamente à transição para o 1º ciclo. No entanto, em termos de dimensões sociais e emocionais, revelaram-se positivas. A nível emocional ainda revelavam alguma imaturidade (própria da idade), todavia desempenharam as emoções pedidas com alguma facilidade. A 4ª sessão foi crucial para ajudar as crianças a controlar as suas emoções, as quais, muitas vezes, têm de ser contrariadas

e, portanto, as crianças não conseguem lidar com o sentimento de frustração que daí advém. De tal forma, procurou-se ajudar as crianças a lidar com os diversos tipos de emoções, pedindo que os associassem a acontecimentos reais. A atividade revelou-se significativa, contudo só um estudo mais aprofundado me permitiria tirar conclusões mais precisas.

Em síntese, de um modo geral, para as crianças do presente projeto, a escola do 1º CEB era vista como uma escola diferente, que promove uma aprendizagem diversificada – *“o 1º ano vai ser diferente porque sim”, “o 1º ano vai ser diferente desta escola porque vou aprender coisas diferentes”, o 1º ano não é igual porque não podemos brincar na sala”, “o 1º ano vai ser igual porque a sala tem brinquedos”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) é importante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e para a formação do indivíduo ao longo da sua vida. Educadores e professores devem criar espaços de partilha e colaboração, com o intuito de promoverem atividades conjuntas, facilitando o processo de transição. O diálogo entre estes profissionais é fundamental para que a transição seja bem-sucedida.

Apoiar o processo de transição não pressupõe antecipar as aprendizagens, isto é, fazer no Jardim-de-Infância (JI) atividades consideradas do 1º CEB. De acordo com as OCEPE (2016, p.99), transição significa “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte”.

Alguns dos aspetos importantes para o processo de transição são, também, as dimensões social, pessoal e emocional da criança. É no contexto em que a criança está inserida que se vão desenvolvendo e aperfeiçoando estas dimensões. É o meio que a envolve que vai ditar o seu desenvolvimento, as suas conceções, o seu modo de ser e de estar. Brofenbrenner (1979) refere que a experiência do desenvolvimento humano ocorre numa inter-relação de diferentes ambientes e contextos. Assim, a criança é o elemento central, sendo influenciada pela família, pelos pares e pelo contexto onde está inserida. De acordo com o autor, este contexto é descrito com base em quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Segundo as OCEPE (2016, p.37), “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhes permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado”.

Também a dimensão emocional é importante para o processo de transição. A regulação das emoções envolve a maneira de lidar com as emoções positivas e negativas que podem facilitar ou dificultar a adaptação do indivíduo na sociedade e

nomeadamente no rendimento académico. Saber controlar as emoções é algo bastante difícil. Na fase inicial da vida, a criança é confrontada com uma diversidade de sentimentos e emoções, com os quais não sabe lidar. É importante que a escola, neste caso, o educador ajude a criança neste sentido. Mais importante do que focar a sua atenção na capacidade intelectual da criança, é crucial que a escola desenvolva, em primeira instância, a dimensão emocional e social da mesma. As emoções fazem parte da evolução humana e, obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana. Se pararmos para pensar, muitas vezes procuramos atividades e ocupações que nos fazem sentir bem, e tendemos, pelo contrário, a evitar atividades ou situações em que nos sintamos mal. Isto demonstra que as emoções são essenciais à aprendizagem, pois muitas vezes se não gostamos, então já não manifestamos aquela curiosidade em tentar perceber, compreender. É neste aspeto que se inclui, também, a importância de sabermos controlá-las, pois muitas vezes temos de contrariar essa emoção e seguir em frente.

De forma sucinta a transição entre o JI e o 1º CEB é vista como um acontecimento de vida que condiciona, de alguma forma, a adaptação da criança, envolvendo diversos ajustamentos. É importante que haja articulação entre o JI e o 1º CEB, para que não se desenvolvam sentimentos de insegurança e frustração na criança. Por isso, é também importante o envolvimento familiar no contexto educativo.

No que concerne aos aspetos positivos da intervenção, o clima de confiança e empatia estabelecido com as crianças foi o fator primordial para o sucesso da mesma. Embora numa fase inicial se demonstrassem apreensivas com a minha presença, no desenrolar da intervenção o clima de confiança foi sendo construído, o que levou a que na fase final da intervenção elas estivessem sempre a questionar qual seria o “jogo” na próxima semana. Relativamente aos aspetos negativos, realço o facto de não ter tido mais tempo para realizar a intervenção, pois acho que ficou muito por desenvolver e por partilhar.

Em suma, considero que a intervenção foi bastante produtiva e significativa, quer para o meu desenvolvimento pessoal e social, quer a nível profissional. No final, senti que consegui deixar “uma marca”, que marquei pela diferença, que pelo menos ficaram com outra perspetiva sobre a escola. Senti que aprendi e que ensinei. Senti que com pouco podemos fazer muito.

Em género de conclusão, este relatório afigura-se como o culminar de um esforço ao longo deste segundo ano de mestrado. Refletir sobre a educação hoje em dia é pensar na pluralidade de necessidades e características de cada aluno, adequando as respostas às especificidades de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. 2 Volumes. Lisboa: Editorial Verbo
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Antoniazii, A., Dell’Aglia, D. & Bandeira, D. (1998). *O conceito de coping: uma revisão teórica*. *Estudos de Psicologia*, 3 (2), (pp.273-294)
- Bhering, E. (2003). *Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental*. *Contraponto*, (pp.483-510)
- Bento, A. V. (2007), *Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola* In Sousa, J. M.,Fino, C. N. (org.), *A Escola sob Suspeita*. 1ª Edição, Coleção, Em Foco. Edições Asa. Porto
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (pp. 37-43). Nova Iorque: Freeman
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). *School readiness: The need for a paradigm shift*. *School Psychology Review*, 28 (3), (pp.338-352)
- Castro, T. G. e Rangel, M. (2004). *Práticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones, Infancia e Educação- Investigação e Práticas*, (6), (pp.135-144)
- Chen X. (2009). *Contexto cultural e desenvolvimento sócio emocional na primeira infância*. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Publicado: Junho 2009 (Inglês). Acedido em, 15 de outubro, em <http://www.encyclopedia-crianca.com/cultura/segundo-especialistas/contexto-cultural-e-desenvolvimento-socio-emocional-na-primeira>.

- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). *Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. Child Development, 75* (2), (pp.317-333)
- Correia, K. S., & Marques-Pinto, A. (2016). *Programa “Salto de Gigante”:* *Delineamento e avaliação da eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. In A. Marques-Pinto, & R. Raimundo (Eds.), Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 263-290). Lisboa: Coisas de Ler
- Decreto-Lei nº 301/1993 de 31 de agosto. *Diário da República nº 204 – I Série –A.* Ministério da Educação. Lisboa
- Dornelas, L. F.; Duarte, N. M. C. & Magalhães, L. C. (2014). *Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. Revista Paulista de Pediatria, 33* (1), (pp.88-103)
- Epstein, J. L. (1997). *A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), School, family, and community partnerships*(pp.1-25). Thousand Oaks, California: Sage
- Eisenberg, N. (2005). *Temperamental effortful control (self-regulation). Encyclopedia on Early Childhood Development. Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.* Acedido em, 11 de maio de 2018, em <http://www.childencyclopedia.com/documents/EisenbergANGxp.pdf>
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária* (R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores
- Formosinho, J. (2007). *A contextualização modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto de infância.* Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J.; Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto Editora
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *Critical Issues for Children and Youths*, 5 (2), (pp.128-139)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, (17), (pp.433-442)
- Meisels, S. J. (1998). *Assessing readiness*. University of Michigan
- M.E. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso*. Educação e Pesquisa. São Paulo: USP
- M.S. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar: Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa: Direção Geral da Saúde (DGS)
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. M. B. C. (2009). *Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças*. Educação foco, Juiz de Fora, v (13), n (2), (pp.9-29)
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*- Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). *An ecological perspective on the transition to the kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), (pp.491-511)

- Rodrigues, M. I. (2005). *Do Jardim de Infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular como 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Silva, J. & Melo, M. (2012). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Experiências e vivências de transição*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Revista de Psicologia, nº1, vol.(1), (pp.93-102)
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. *Exedra*, 9, (pp.111-118)
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de Remendar. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-escolar e o Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Zimmerman, B. (1989). *Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. In. B. Zimmerman e D. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. (pp. 1 - 25). New York: Springer-Verlag.

ANEXOS

ANEXO AAutorização entregue aos Encarregados de Educação

Maria João Oliveira Tomásio, aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra vem, por este meio, solicitar a V.Ex.^a autorização para permanência na sala frequentada pela educanda de que é responsável, enquanto observadora participante. A minha presença assumirá um carácter confidencial, sendo as observações e intervenções realizadas utilizadas apenas para efeitos de aprendizagem/formação no âmbito do Mestrado de Educação Especial. O propósito essencial é, apenas, estudar as dinâmicas de relacionamento e de ensino-aprendizagem dos/as profissionais que desenvolvem a sua ação pedagógica com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE'S), bem como potenciar o desenvolvimento das áreas deficitárias da sua educanda. Deste processo resultará um documento, subordinado à explicitação dos elementos supramencionados, não sendo em momento algum referenciados dados que possibilitem qualquer identificação da sua educanda.

Estou à sua disposição para os esclarecimentos que considere pertinentes através dos seguintes contactos:

Via e-mail – mariatomasio94@gmail.com

Assinatura: _____

_____, Encarregado/a de Educação da aluna _____ declaro que autorizo/não autorizo (**riscar o que não interessa**) Maria João Tomásio a realizar as atividades de observação e intervenção na sala de aula em que a educanda se encontra integrada.

Data ____/____/_____

Rubrica

Autorização do Encarregado de Educação da L.

Autorização

Maria João Oliveira Tomásio, aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra vem, por este meio, solicitar a V.Ex.ª autorização para permanência na sala frequentada pela educanda de que é responsável, enquanto observadora participante. A minha presença assumirá um carácter confidencial, sendo as observações e intervenções realizadas utilizadas apenas para efeitos de aprendizagem/formação no âmbito do Mestrado de Educação Especial. O propósito essencial é, apenas, estudar as dinâmicas de relacionamento e de ensino-aprendizagem dos/as profissionais que desenvolvem a sua ação pedagógica com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE'S), bem como potenciar o desenvolvimento das áreas deficitárias da sua educanda. Deste processo resultará um documento, subordinado à explicitação dos elementos supramencionados, não sendo em momento algum referenciados dados que possibilitem qualquer identificação da sua educanda.

Estou à sua disposição para os esclarecimentos que considere pertinentes através dos seguintes contactos:

Via e-mail – mariatomasio94@gmail.com

Assinatura: Maria João Tomásio

Encarregado/a de Educação
da _____ declaro que autorizo/não
autorizo (riscar o que não interessa) Maria João Tomásio a realizar as atividades de
observação e intervenção na sala de aula em que a educanda se encontra integrada.

Data 17 / 10 / 2017

Rubrica

ANEXO B

Disposição e Organização dos Contextos Educativos



Imagem 1 – Área de Trabalho autônomo



Imagem 2 - "Cantinho do quarto"



Imagem 3 - "Cantinho da cozinha"



Imagem 4 - "Cantinho dos jogos"



Imagem 5 - "Cantinho da leitura"

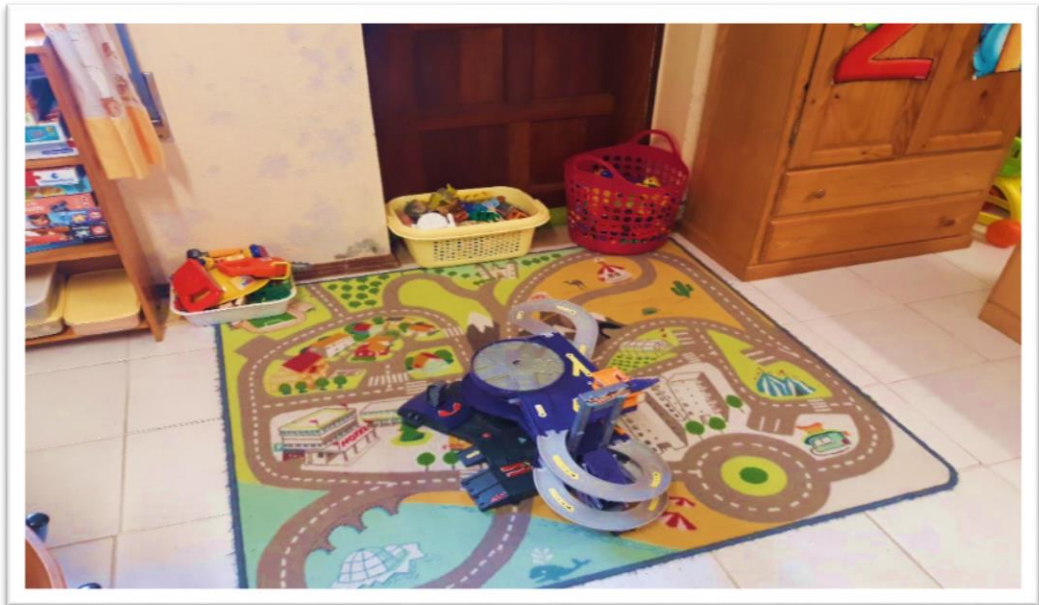


Imagem 6 - "Cantinho da garagem"



Imagem 7 - Área de grande grupo



Imagem 8 - N° de crianças que podiam permanecer em cada área



Imagem 9 - Quadro de comportamento, presenças e dia/mês/estação do ano

ANEXO C

Grelha de Observação

(observações de 5 minutos de 30 em 30 minutos)

| Observações | Elementos da situação | Comportamento | Comentários |
|--------------------------|------------------------------|----------------------|--------------------|
| 1ª Observação | | | |
| 2ª Observação | | | |
| 3ª Observação | | | |

Data: ____/____/____

Grelhas de Observação preenchidas

(observações de 5 minutos de 30 em 30 minutos)

| Observações | Elementos da situação | Comportamento | Comentários |
|---------------------------------|--|---|---|
| 1^a Observação | Brincar com os Legos | A L. estava a brincar com os legos com uma menina da sua sala. Revelava interação, socialização e cooperação | A L. veio ter comigo dizendo que estava a construir uma casa com a M. |
| 2^a Observação | Cantinho do Quarto | Estava a brincar aos “médicos” com uma colega mais nova. Revelava interação, socialização, iniciativa e ajuda | Ajudava, no sentido em que auxiliava a colega a vestir-se. Além disso, demonstrava alguma preocupação, interesse porque a colega caiu |
| 3^a Observação | Arrumar as áreas da sala onde tinha estado a brincar | Colaborava, embora com algum desagrado | |

Nota: Dia de piscina, portanto a aluna ficava na sala nº1 do pré-escolar (3-4 anos) com mais alguns colegas do seu grupo. Era dia de *Halloween* e a educadora juntamente com a auxiliar estava a preparar as abóboras e os meninos estavam em volta da mesa a observar. No entanto, começaram a dispersar-se e, cada um foi brincar para onde queria.

Data: 31/10/2017

(observações de 5 minutos de 30 em 30 minutos)

| Observações | Elementos da situação | Comportamento | Comentários |
|----------------------|------------------------------------|---|--|
| 1ª Observação | Cantinho da Cozinha | A aluna estava a brincar sozinha, totalmente isolada dos restantes colegas (também eles a brincarem sozinhos) | A aluna tinha uma boneca e brincava sozinha. Não havia interação com o grupo |
| 2ª Observação | Continuação no cantinho da cozinha | - Interação com o grupo - Participação - Interesse | Após a fala da educadora, o grupo começou a interagir entre si: dois elementos faziam o jantar, o outro colocava a mesa e a L. tratava do bebé |
| 3ª Observação | Cantinho da leitura | - Iniciativa - Interação - Criatividade - Interesse/motivação | A L. esteve a contar uma história à colega que “fazia de conta” que era um bebé |

Nota: Após a educadora ter observado tal isolamento, comentou dizendo que “temos de brincar em grupo”. No cantinho da leitura cada aluno escolheu uma história e sentou-se na cadeira a ler/observar.

Data: 02/11/2018

(observações de 5 minutos de 30 em 30 minutos)

| Observações | Elementos da situação | Comportamento | Comentários |
|--------------------------|--|---|---|
| 1ª Observação | Cantinho dos jogos (peças de madeira) | A L. conversava com a colega. Demonstrava interação, e respeito pela opinião da colega | O respeito pela opinião ia de encontro ao que a colega lhe tinha dito: a colega perguntou se podia colocar uma peça amarela porque ficava melhor para fazer a cara do boneco e a L. aceitou |
| 2ª Observação | Continuação do cantinho dos jogos (legos) | - Interação | As alunas estavam na manta a fazer construções com legos. Desta vez estavam a fazer uma casa |
| 3ª Observação | Visionamento de um filme | - Interesse - Presta atenção | A educadora colocava o filme, com o intuito de entreter os meninos, mandando 2 de cada vez à casa de banho |

Nota: Dia de piscina (a L. encontrava-se na sala nº1 do pré-escolar)

Data: 07/11/2018

(observações de 5 minutos de 30 em 30 minutos)

| Observações | Elementos da situação | Comportamento | Comentários |
|--------------------------|---|---|---|
| 1ª Observação | Atividade orientada: - Picotar a castanha do Magusto | - Revelava alguma distração - Postura correta (na cadeira) | A nível da motricidade fina, a L. não apresentava dificuldade. Realizava a atividade no tempo normal |
| 2ª Observação | Cantinho da leitura | - Desinteresse | A L. nunca esteve sentada a ver a história |
| 3ª Observação | Continuação da leitura da história do “Urso polar” | - Desatenção - Postura correta - Não perturba | Embora estivesse com os braços e pernas cruzadas (tal como indicava a educadora), a L. somente prestava atenção quando a educadora virava a história para mostrar as imagens (nunca dava a sua opinião) |

Data: 09/11/2017

(observações de 5 minutos de 30 em 30 minutos)

| Observações | Elementos da situação | Comportamento | Comentários |
|---------------------------------|---|--|--|
| 1^a Observação | Cantinho dos jogos | - Interação positiva - Socialização - Não deixava a colega fazer o <i>puzzle</i> com ela | Conversava com a colega. No entanto, não a deixava participar na realização do <i>puzzle</i> |
| 2^a Observação | Atividade orientada: - Pintar a árvore: “O castanheiro” - Recortar/Picotar - Colar | - Concentração - Interesse | A L. esteve na atividade até à hora de almoço. No entanto, não acabou de pintar |
| 3^a Observação | Área de grande grupo | A L. prestava atenção, revelando interesse. No entanto, não participou quando a educadora questionou | O grupo estava sentado na manta, enquanto a educadora explicava o que eram os grãos de café, dando-os a cheirar. |

Data: 15/11/2017

ANEXO D

Guião de Entrevista realizada à Educadora de Infância

Nível Pessoal

1. Qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?
2. Anteriormente, já teve crianças incluídas na sua sala?
 - 2.1. Se sim, como viveu essa experiência?

Ambiente educativo, currículo e aprendizagem

3. Como está organizada a sua sala em termos de áreas/cantinhos e materiais?
 - 3.1. De que forma essa organização contribui para as aprendizagens da criança?
4. Que tipo de atividades de aprendizagem proporciona às crianças?
5. Como estimula e apoia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?
6. Há crianças com NEE integradas na sua sala?
 - 6.1. Se sim, que tipo de apoio têm? Qual a sua periodicidade?
7. Em relação ao trabalho que desenvolve na sala, que tipo de trabalho desenvolve com os alunos com NEE?

Crianças com NEE (foco na L.)

8. Em relação à L., há quanto tempo acompanha esta criança?
9. Considera que ela acompanha as atividades/ritmo dos colegas?
10. Como descreve a L. a nível social/comportamental?
11. Esta criança beneficia do decreto-lei 3/2008?
 - 11.1. Se sim, que medidas beneficia?
 - 11.2. Se não, que tipo de acompanhamento recebe?
12. Na sua opinião, o que a levou ficar “retida” mais um ano no pré-escolar?

Respostas da educadora dada à entrevista

Nível Pessoal

1. Qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Relativamente à inclusão de crianças com NEE sou a “favor” da inclusão, mas com o devido apoio por parte de uma equipa, pois só assim é que é possível obter um trabalho com êxito.

2. Anteriormente, já teve crianças incluídas na sua sala?

Sim.

2.1. Se sim, como viveu essa experiência?

A experiência remonta há uns anos atrás. Tive uma criança com Trissomia 21 e outra com Perturbação do Espectro do Autismo. Considero que foram experiências gratificantes, apesar do trabalho e do esforço da minha parte (foi um trabalho só meu, pois não havia muitos apoios nessa altura), na medida em que não tinha formação específica nesta área. No entanto, o trabalho foi sendo desenvolvido e, ambas as crianças ingressaram no 1º ciclo.

Ambiente educativo, currículo e aprendizagem

3. Como está organizada a sua sala em termos de áreas/cantinhos e materiais?

Todo o nosso trabalho está organizado segundo as orientações curriculares que são, digamos, o nosso “grande missal”, pelo qual nós nos guiamos. A sala está organizada de acordo com os interesses/opiniões das crianças e, é por isso que durante o ano, na “área do faz de conta” (área que abarca a maior parte das coisas) surge o cantinho do médico ou do cabeleireiro porque a criança solicitou. O cantinho da “cozinha” e do “quarto” são áreas que estão integradas no “faz de conta” e estão relacionadas com a dramatização (tem a ver com as expressões). Estas áreas estão

englobadas dentro das áreas de conteúdo que temos de trabalhar. A “garagem” foi uma área criada “*a posteriori*” por solicitação das crianças. A área da “leitura” também entra um pouco na área do “faz de conta” porque a criança “faz de conta” que é o professor/aluno. A área de “grande grupo” é aquela, na qual planeamos o dia e dialogamos. Estas são as áreas de base, assim como a “expressão plástica”.

3.1. De que forma essa organização contribui para as aprendizagens da criança?

Proporciona alguma autonomia, na medida em que a criança é capaz de escolher o que vai fazer, o que vai explorar, promove a sua independência: “sou capaz de...”. Ao nível da expressão plástica, possibilita o desenvolvimento da destreza.

“Eu digo sempre que o pré-escolar é os alicerces para depois num futuro nada lhes ser um pouco estranho. Nada lhes é estranho nas conquistas que fazem “*a posteriori*”.

4. Que tipo de atividades de aprendizagem proporciona às crianças?

A atividade é sempre na base do lúdico. Depois existem as atividades livres e as atividades orientadas. As atividades livres são aquelas que os alunos escolhem, que vão de encontro aos seus interesses. As atividades orientadas são orientadas pelo adulto/pelo educador. Quando eu pretendo que eles atinjam determinados objetivos, consigo observar isso na área do “faz de conta”. Mas também em termos da destreza, da mão e outras aprendizagens que eles não têm que fazer, mas que é conveniente que façam, tudo isto são também atividades orientadas. Esta última parte de uma atividade orientada, na qual o educador precisa de saber se o aluno adquiriu (ou não) aquela competência. Permite que a educadora verifique se os alunos atingiram (ou não) os objetivos a que se propõe para a faixa etária deles.

5. Como estimula e apoia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

O grupo nunca é homogéneo. Trata-se, sempre, de um grupo heterogéneo. Existem sempre crianças “com mais capacidade para...” (são aquelas que se

destacam, que estão bem para a sua faixa etária) e outras com menos capacidades, umas mais despertas, outras mais autónomas.

É evidente que há crianças que têm mais facilidade de aprendizagem (adquirem os conhecimentos com mais facilidade) e outras têm mais dificuldade. É nestas últimas que há um apoio mais individualizado (por exemplo, se uma criança tem dificuldade em pegar no lápis, então dou-lhe um apoio mais individualizado, estimulando essa aprendizagem).

As crianças não são colocadas todas de uma só vez a trabalhar. Normalmente, dependendo do grupo, no máximo são colocadas 4/5 crianças numa mesa. O trabalho é orientado por mim, mas têm uma certa autonomia para fazerem sozinhos. Os restantes meninos encontram-se distribuídos pela sala e vamos trocando. As atividades são sempre começadas da parte da manhã e depois dá-se continuidade da parte da tarde.

6. Há crianças com NEE integradas na sua sala?

Não.

7. Em relação ao trabalho que desenvolve na sala, que tipo de trabalho desenvolve com os alunos com NEE? (direcionada para a L.)

Em relação à L., ela tem apoio por parte de uma equipa. Há uma certa preocupação excedente para com ela. A L. precisa de mais tempo para as coisas, precisa de uma explicação mais individualizada para conseguir realizar as atividades, se bem que tem estado a melhorar gradualmente.

Crianças com NEE (foco na L.)

8. Em relação à L., há quanto tempo acompanha esta criança?

Acompanho a L. há cerca de um ano e meio.

9. Considera que ela acompanha as atividades/ritmo dos colegas?

Sim. Neste momento, a L. está na faixa etária dos 5/6 anos (enquanto o restante grupo está na faixa etária dos 4/5 anos) e tem estado acompanhar, destacando-se ligeiramente em determinadas áreas.

10. Com descreve a L. a nível social/comportamental?

A nível comportamental, é uma criança com uma personalidade muito peculiar. É instável, por vezes com uma baixa autoestima. Embora tenha vindo a melhorar, ainda lhe falta muita confiança em si mesma. Solicita muito o adulto (no sentido de ter mais carinho, mais apoio, mais atenção – olhar para ela) revela alguma imaturidade, pois as crianças nesta idade já são muito mais mexidas, mais autónomas e o adulto serve apenas para aprovação. Quando o educador/auxiliar que está com ela demonstra apressa pelo que ela faz, a aluna extravasa (tem uma atitude diferente dos outros meninos).

A nível da socialização, no brincar a L. interage, aliás sempre interagiu (penso que não é por aqui que passam as grandes lacunas dela). Tem vindo a interagir cada vez mais, tem um ou outro amiguinho de excelência (como todos nós temos) mas, no geral, ela consegue interagir e é aceite por todos, assim como todos são aceites por ela.

Ao nível da motricidade, quer global quer fina, a L. revela alguma preocupação, alguma dificuldade. Uma das suas grandes lacunas é ao nível da destreza. Melhorou significativamente, mas, no entanto, ainda revela muitas dificuldades.

11. Esta criança beneficia do decreto-lei 3/2008?

Não.

11.1. Se sim, que medidas beneficia?

11.2. Se não, que tipo de acompanhamento recebe?

Neste momento (assim como no ano letivo anterior), por indicação minha e da família, a L. está a ser apoiada por uma equipa de intervenção precoce. Essa equipa trabalha no contexto escola-família-criança. É apoiada por uma colega que

vem duas vezes por semana que interage e está com ela sempre no grupo, enquadrando-se nas atividades que estão a realizar.

12. Na sua opinião, o que a levou ficar “retida” mais um ano no pré-escolar?

A L. é uma criança que traz algumas lacunas dos anos anteriores. Em termos de desenvolvimento, as coisas ainda não estavam muito bem enquadradas (não reunias as condições necessárias para ingressar no 1º ciclo). Faltavam-lhe, ainda, muitas competências para adquirir, mas acima de tudo, muita maturidade. Apesar de ser uma menina que vai agora fazer os 6 anos, ela não tem uma maturidade para tal.

Todos estes “problemas” foram discutidos com a minha colega e, achámos que ela não reunia condições para ingressar no 1º ciclo e que seria muito mais benéfico ela ficar mais um ano retida no pré-escolar (uma vez que também era uma criança que não tinha idade escolar ainda. Só iria fazer os 6 anos em dezembro). Falou-se com a família e a mesma concordou com a situação.

No geral, a L. está a surpreender-me pela positiva. Penso que valeu a pena, que está a ser benéfico. No 1º ciclo ela não iria conseguir acompanhar as coisas mais básicas (há uma expectativa muito grande em relação à escola, é um mundo novo). Ia sentir-se frustrada e para quem já tem uma autoestima baixa, seria o desvanecer do “Não sou capaz de...” e não conseguiria ultrapassar isso. Penso que este ano com a ajuda e o apoio contínuo essas coisas vão ser mais desvanecidas e que ela vai conseguir fazer essas conquistas para depois no próximo ano ingressar no 1º ciclo.

Entrevista realizada à Educadora no dia 23 de novembro de 2017

ANEXO E1ª Sessão - Guião da Entrevista às crianças

| Blocos | Objetivos | Questões |
|--|--|--|
| Relação entre entrevistador/entrevistado | Criar um clima de empatia com o entrevistado | - Informar a criança sobre o objetivo da entrevista e incentivar a sua participação |
| Finalidades do Pré-Escolar | Conhecer os motivos pelos quais frequentam o pré-escolar | - Porque é que os meninos vêm para a escola? |
| Papel do Educador | Conhecer as perspetivas das crianças sobre o papel da educadora | - O que faz uma educadora? |
| Currículo Pré-Escolar | Identificar as atividades inerentes ao currículo pré-escolar vivido pelas crianças | - O que é que se faz na pré? |
| Representações sobre o 1º ciclo | Conhecer as conceções das crianças face ao 1º ciclo | - O que é que os meninos fazem no 1º ano? - O 1º ano vai ser igual ou diferente da pré? Porquê? |
| Influência na formação das representações | Identificar influências dos adultos nas representações das crianças | - Já alguém te disse como vai ser o 1º ano? Quem? O que te disseram? |
| Atitudes face ao 1º ciclo | Conhecer os sentimentos das crianças face ao 1º ciclo | - Tu queres ir para o 1º ano? Porquê? - Se te dessem a escolher preferias ficar na pré ou ir para o 1º ano? Porquê? |

Respostas da L. à entrevista

| Blocos | Questões | Respostas |
|--|--|---|
| Relação entre entrevistador/entrevistado | - Informar a criança sobre o objetivo da entrevista e incentivar a sua participação | |
| Finalidades do Pré-Escolar | - Porque é que os meninos vêm para a escola? | - Porque é dia de escola e os meninos têm que trabalhar e brincar com os colegas |
| Papel do Educador | - O que faz uma educadora? | - Faz trabalhos com os meninos, manda brincar, ir à casa de banho, ler uma história |
| Currículo Pré-Escolar | - O que é que se faz na pré? | - Ajudar a professora (dispersou....) sou amiga da Mia |
| Representações sobre o 1º ciclo | - O que é que os meninos fazem no 1º ano? - O 1º ano vai ser igual ou diferente da pré? Porquê? | - A professora manda sentar mais vezes, ralha connosco. Nessa escola só existe trabalhos para nós trabalharmos. - Diferente, porque sim... (dispersou) |
| Influência na formação das representações | - Já alguém te disse como vai ser o 1º ano? Quem? O que te disseram? | - Não, só a avó disse que o 1º ano vai ser diferente |
| Atitudes face ao 1º ciclo | - Tu queres ir para o 1º ano? Porquê? - Se te dessem a escolher preferias ficar na pré ou ir para o 1º ano? Porquê? | - Sim, porque a avó disse para eu ir para o 1º ano. - Vou para o 1º ano porque sim |

Respostas da M. à entrevista

| Blocos | Questões | Respostas |
|--|--|--|
| Relação entre entrevistador/entrevistado | - Informar a criança sobre o objetivo da entrevista e incentivar a sua participação | |
| Finalidades do Pré-Escolar | - Porque é que os meninos vêm para a escola? | - Não sei. Depois de alguma insistência responde: “para aprender” |
| Papel do Educador | - O que faz uma educadora? | - Trabalha muito com os meninos |
| Currículo Pré-Escolar | - O que é que se faz na pré? | - Brincar, vir para a leitura ler um livro |
| Representações sobre o 1º ciclo | - O que é que os meninos fazem no 1º ano? - O 1º ano vai ser igual ou diferente da pré? Porquê? | - Aprender a escrever, aprender a fazer desenhos bonitos (eu gosto muito de pintar desenhos). - Diferente desta escola, porque vou aprender coisas diferentes. Eu acho que a sala do 1º ano é igual a esta porque eu gosto desta. |
| Influência na formação das representações | - Já alguém te disse como vai ser o 1º ano? Quem? O que te disseram? | - Nunca me disseram nada |
| Atitudes face ao 1º ciclo | - Tu queres ir para o 1º ano? Porquê? - Se te dessem a escolher preferias ficar na pré ou ir para o 1º ano? Porquê? | - Sim, porque eu quero ir para o <i>ballet</i> e só vou quando for para a primária. Gostava de ver como era e fazer novos colegas. - Ir para a escola primária porque gostava de conhecer novos colegas. |

Respostas do N. à entrevista

| Blocos | Questões | Respostas |
|--|--|---|
| Relação entre entrevistador/entrevistado | - Informar a criança sobre o objetivo da entrevista e incentivar a sua participação | |
| Finalidades do Pré-Escolar | - Porque é que os meninos vêm para a escola? | - Para vir trabalhar, brincar e fazer coisas |
| Papel do Educador | - O que faz uma educadora? | - Manda brincar, trabalhar e é assim, só isso! |
| Currículo Pré-Escolar | - O que é que se faz na pré? | - Bem, estamos a marcar presenças, trabalhamos, brincamos e quando são horas de ir almoçar nós vamos e é só isso! |
| Representações sobre o 1º ciclo | - O que é que os meninos fazem no 1º ano? - O 1º ano vai ser igual ou diferente da pré? Porquê? | - Temos que trabalhar sempre, sempre. A sala não tem brinquedos. - Não, não é igual porque não podemos brincar na sala. Só na rua e também podemos estudar na rua. |
| Influência na formação das representações | - Já alguém te disse como vai ser o 1º ano? Quem? O que te disseram? | - Não |
| Atitudes face ao 1º ciclo | - Tu queres ir para o 1º ano? Porquê? - Se te dessem a escolher preferias ficar na pré ou ir para o 1º ano? Porquê? | - Sim, muito. Porque eu gosto de estudar, ir para o intervalos e jogar futebol e é só isso! - Ir para o 1º ano, porque estudamos, trabalhamos, vamos para o intervalo e é só isso! |

Respostas do S. à entrevista

| Blocos | Questões | Respostas |
|--|--|---|
| Relação entre entrevistador/entrevistado | - Informar a criança sobre o objetivo da entrevista e incentivar a sua participação | |
| Finalidades do Pré-Escolar | - Porque é que os meninos vêm para a escola? | - Porque a mãe quer que eles venham à escola e a professora também. E porque os pais trabalham |
| Papel do Educador | - O que faz uma educadora? | - Faz trabalhos e quer que os meninos trabalhem, brinquem |
| Currículo Pré-Escolar | - O que é que se faz na pré? | - Faço trabalhos e qualquer coisa... escrever o nome, brincar e jogar na pista |
| Representações sobre o 1º ciclo | - O que é que os meninos fazem no 1º ano? - O 1º ano vai ser igual ou diferente da pré? Porquê? | - Fazem trabalhos, ficam em casa (quando estão doentes). Questionei se a sala tinha brinquedos, ao qual ele responde: “Sim” - Igual, porque a sala também tem brinquedos |
| Influência na formação das representações | - Já alguém te disse como vai ser o 1º ano? Quem? O que te disseram? | - Sim, a mãe. Quando questionei o que lhe tinham dito o S. responde: “Não sei” |
| Atitudes face ao 1º ciclo | - Tu queres ir para o 1º ano? Porquê? - Se te dessem a escolher preferias ficar na pré ou ir para o 1º ano? Porquê? | - Eu acho que sim porque eu gosto. - Para o 1º ano porque eu gosto. |

ANEXO F

Desenhos realizados pelas crianças



Desenho realizado pela L.



Desenho realizado pelo S.



Desenho realizado pelo A.

Desenho realizado pelo L.



Desenho realizado pela C.

Desenho realizado pelo D.



Desenho realizado pela M.



Desenho realizado pela C.

Desenho realizado pela C.



Desenho realizado pela M.



ANEXO G



Imagem 10 - Os grupos dialogavam como iam expressar a emoção



Imagem 11 - O grupo expressava a emoção "alegria"



Imagem 12 - O grupo expressava a emoção "curiosidade"

ANEXO H



Imagem 13 - Início da atividade "O Tubarão" (dispersos pela sala)



Imagem 14 - Conclusão da atividade "O Tubarão"

ANEXO I



Imagem 15 - Os animais que constituíam a atividade



Imagem 16 - Início da atividade “Arca de Noé”



Imagem 17 - Desenvolvimento da atividade “Arca de Noé”

ANEXO J



Imagem 18 - Presente surpresa oferecido às crianças



Imagem 19 - Foto de grupo