

ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – A PERCEÇÃO DA CRIANÇA

BETWEEN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL – THE CHILD'S PERCEPTION

ENTRE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA PERCEPCIÓN DEL NIÑO

Ângela Pires (angela.s.v.pires@hotmail.com) *

Elisabete Brito (beta@ipg.pt)**

Filomena Velho (filomenavelho@ipg.pt) ***

RESUMO

O presente artigo pretende aferir e compreender as perceções da criança da educação pré-escolar na sua entrada para o ensino do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). O contexto de transição entre estes dois níveis origina grandes transformações para a vida das crianças, tanto a nível cognitivo como social. É nosso entender que estas mudanças implicam desafios vários de que são exemplo as relações sociais existentes em contexto informal, não formal e a passagem para o ensino formal (ambiente, espaço, tempos, contextos e tipos de aprendizagem). O método utilizado foi o inquérito por entrevista, aplicado a nove crianças em três momentos distintos (maio, outubro e dezembro) na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, dos 5, 6 e 7 anos, tendo as entrevistas sido realizadas em dois estabelecimentos de ensino da cidade da Guarda. Os resultados obtidos mostram as expectativas medos e crenças da criança neste período de transição, permitindo que o educador/professor tenha uma visão mais alargada das necessidades das crianças nesta fase tão importante da sua vida.

Palavras Chave: educação pré-escolar, 1.º ceb, perceções da criança.

ABSTRACT

This article aims to assess and understand the perceptions of pre-school children as they move into primary education (in Portugal, 1.º CEB). The transition from pre-school to primary school leads to great transformations, both cognitive and social, in their lives, which imply a number of challenges, including the informal and non-formal contexts of their social relations and the transition to formal education (environment, space, time, contexts, and types of learning). The method used was the interview survey carried out in two schools in the city of Guarda, applied to 9 children, aged 5, 6 and 7, at three different times (May, October, and December) as they transitioned from pre-school to primary school. The results show the expectations, fears, and beliefs of the child in this transition period, providing a broader view for educators/teachers of children's needs in this important phase of their lives.

Keywords: pre-school education, 1st ceb, child perceptions.

RESUMEN

Este artículo pretende evaluar y comprender las percepciones de los niños de la educación infantil a la hora de entrar en la enseñanza primaria. El contexto de transición entre educación infantil y educación primaria produce grandes alteraciones en la vida de los niños tanto a nivel cognitivo como social. Por eso, nos parece que esos cambios implican diversos retos, de que son ejemplos las relaciones sociales existentes en contexto informal y no formal y en el paso a la enseñanza formal (ambiente, espacio, tempos, contextos y tipos de aprendizaje). El método utilizado fue el cuestionario de encuesta, aplicada a 9 niños de dos centros de enseñanza de Guarda, en 3 momentos distintos (mayo, octubre y diciembre) durante la transición entre la educación infantil y la educación primaria, con 5, 6 y 7 años. Los resultados obtenidos exponen las expectativas, miedos y creencias de los niños en este periodo de transición, permitiendo que el profesor tenga una visión más amplia de las necesidades de los niños en esta fase tan importante de su vida.

Palabras Clave: Educación infantil, Educación primaria, Percepciones del niño.

* Mestre em Educação Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

** Doutora em Educação. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda /Investigadora da UDI/CIDEI.

*** Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação. Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda /Investigadora da UDI/CIDEI.

Submitted: 18th February 2019

Accepted: 19th June 2019

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar as percepções das crianças da educação pré-escolar na sua entrada para o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB).

A par disso, a intenção desta análise é, também, proporcionar às crianças a sua participação como atores sociais e ouvir as suas inquietações e conceções referentes ao processo de ensino/aprendizagem em que participam.

Reconhecendo que todo o trabalho de investigação se inicia através de uma questão no qual o investigador se *tenta exprimir o mais exatamente possível, procura saber, elucidar e compreender melhor* (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.44), o presente trabalho iniciou-se com a formulação da seguinte questão: qual a percepção da criança da educação pré-escolar ao transitar para o 1.º CEB?

O presente estudo decorreu da experiência de Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, primeiramente, no último ano do jardim de infância e, de seguida, no primeiro ano do 1.º CEB. Esta experiência, permitiu-nos compreender o quão são únicos e distintos estes períodos na vida das crianças, o que suscitou a vontade de procurar saber de que modo as mesmas lidam com este momento de mudança, tão crucial nas suas vidas, e qual a sua percepção na transição entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB, quais os seus medos, crenças e anseios. Assim as motivações que orientaram este estudo foram procurar compreender o significado que as crianças atribuem às suas experiências e desafios em contexto de educação pré-escolar na transição para um novo ciclo: o 1.º CEB.

São estas transições que nos inquietam, enquanto educadores/professores, e que preocupam também a família, provocando interrogações acerca do modo como a criança irá lidar com a situação.

Assim, ouvir a criança e implicá-la nesta ação deverá ser uma das estratégias a utilizar nos processos de transição, visto que é ela a *especialista da sua própria aprendizagem* (Katz & Chard, 2009, p.22). Conclui-se, portanto, que a percepção da criança é importante, porque nos amplia o olhar enquanto investigadoras, aumentando o conhecimento, relativamente à realidade educativa que se pretende estudar.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nas últimas décadas tem-se procurado compreender o processo de transição das crianças entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. A articulação entre ciclos é uma temática de destaque no sistema educativo, pela necessidade de se criarem espaços colaborativos e de intercâmbio entre estes níveis de escolaridade, de forma a que as transições possam ser harmoniosas e sequenciais. Estas supõem momentos de adaptação e mudanças de carácter psicológico (diferentes níveis de autonomia) ou sociológico (relações interpessoais). De acordo com Serra (2004, p.76) *as situações de transição atuam através da criação de pontes de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior*, nomeadamente a adaptação à mudança. São as diferentes vivências e transições pelas quais a criança passa que vão permitir a construção natural da sua identidade.

A educação pré-escolar acompanha e auxilia a criança no desenvolvimento de comportamentos de adaptação, socialização e integração, sendo um período importante na

preparação da transição para o 1.º CEB, no qual a estrutura educacional é diferente, devendo a criança adaptar-se a um novo contexto, onde lhe são exigidas outras responsabilidades e competências mais complexas. De acordo com Bastos (2007) o processo de transição entre estes dois contextos é marcante na vida da criança, sendo complexo por envolver a influência de inúmeros fatores, como a construção da identidade e a alteração do contexto relacional. Nesta fase é visível a ansiedade e angústia da criança perante uma nova realidade que desconhece (Homem, 2002). Neste sentido Marchão (2002, p.37) afirma *que a transição de um contexto para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informação, comunicação nos dois sentidos e confiança mútua entre os principais intervenientes.*

A entrada no 1.º CEB é considerada uma transição, pois é uma mudança marcante na vida da criança. Segundo Balaban (2006, citado por Silva, 2004, p.95) a criança percebe o 1.º CEB com um *elevado nível de entusiasmo e/ou diferentes graus de tensão e ansiedade, decorrentes, sobretudo, das rápidas e, muitas vezes, inesperadas mudanças que ocorrem num curto espaço de tempo.*

De acordo com Sim-Sim (2010, citado por Martins, 2014, p. 23) encontrar estratégias integradas e integradoras para este período, proporcionará *as condições necessárias para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte (...), em colaboração com os pais, escola e em articulação com os colegas do 1.º CEB, a transição de sucesso para a escolaridade obrigatória.*

Consideramos que este processo de transição tem sido pouco estudado do ponto de vista da percepção da criança. A partir da sua opinião é possível refletir e construir conhecimento, pelo que julgamos importante ouvir o que tem a dizer acerca deste processo. A este propósito, Soutinho (2011, p. 6) refere que *ouvir a voz das crianças significa reconhecer que têm múltiplas linguagens, nem sempre perceptíveis pelos adultos. Não se trata de reduzir as várias linguagens num único discurso, mas de as tornar compreensíveis para os adultos.*

2. METODOLOGIA (PARTICIPANTES, PROCEDIMENTOS, ANÁLISE DE DADOS)

Metodologicamente foi desenvolvido um estudo de cariz qualitativo e exploratório. Nesta metodologia não existe, *em geral, grande preocupação com a dimensão das amostras ou sequer com a generalização dos resultados* (Brito, 2012, p.39). O investigador surge como o *instrumento* de recolha de dados por excelência (Coutinho, 2005). Neste estudo utilizou-se o inquérito por entrevista que se define, na perspetiva de Rugoy (1997, citado por Ribeiro, 2006, p.80), como *o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações de valores, de normas veiculadas por um indivíduo e apresenta um tipo de comunicação bastante particular.*

Foi aplicada uma entrevista semiestruturada que se caracteriza, segundo Formosinho (2001) e Máximo-Esteves (2008, pp. 99-100), pela *modalidade (...)* que *reúne um conjunto de atributos permitindo utilizá-la como instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, sendo um requisito indispensável para que esta se torne participante ativa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria.*

As três entrevistas realizadas seguiram os respetivos guiões, previamente formulados pela investigadora e foram pré-testados com um grupo de crianças diferentes daquelas que foram entrevistadas.

Os guiões referidos incluíram perguntas de resposta fechada e aberta, com o objetivo de; i) verificar a percepção das crianças, na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB; ii) entender os momentos pelas quais a mesma passa, tanto a nível cognitivo como social; iii) perspetivar as suas vivências, emoções e anseios nesta fase de transição; iv) concluir sobre as suas necessidades e expectativas.

Posteriormente, e já na fase processual, tivemos contacto direto com as crianças do nosso estudo, recorreremos à observação direta dos seus comportamentos e percecionámos o modo como se comportavam perante determinada pergunta. Este contacto permitiu estabelecer uma ligação afetiva com as crianças, ao mesmo tempo que possibilitou uma conversa informal, embora intencional e orientada.

A par da entrevista, e depois de a mesma ter sido realizada, foi feita uma análise de conteúdo das respostas obtidas, que visou, através da descrição do conteúdo das mensagens, estabelecer categorias para analisar sistematicamente os dados obtidos a partir dos documentos (Bardin, 2007; Bell, 2002, citados por Alves, 2008).

Este método permitiu a transcrição clara e objetiva de todas as entrevistas com vista à posterior categorização das respostas das crianças, o que possibilitou a análise objetiva e sistemática dos dados (Bardin, 2007).

2.1. Participantes

Neste estudo, o *corpus* foi constituído por 9 crianças, entrevistadas em três momentos distintos: no mês de maio (ainda a frequentarem o último ano da educação pré-escolar); no mês de outubro (já a frequentarem o 1.º ano do 1.º CEB) e em meados de dezembro (após a avaliação do 1.º período). As suas idades variavam, entre os 5 e 6 anos e os 6 e 7 anos de idade. A primeira entrevista foi realizada em dois jardins de infância. A segunda e terceira entrevistas foram realizadas em duas escolas do 1.º CEB, locais para onde as crianças transitaram. Todas as instituições se localizam na cidade Guarda.

2.2. Procedimentos

De forma a conhecermos as opiniões das crianças nesta fase tão importante das suas vidas, delineámos algumas questões que nos foram surgindo, durante a PES, tanto na educação pré-escolar como no ensino do 1.º CEB: será que as crianças estão preocupadas por irem para o 1.º CEB? Será uma transição fácil para elas? Sentirão medo das crianças mais velhas, e dos adultos, ou vê-los-ão como amigos? Será que a sala sem brinquedos as assusta? O que pensarão sobre a educação pré-escolar? Será que querem deixar a educadora? Será que sabem que vão mudar de escola? O que pensarão sobre o 1.º CEB?

Na tentativa de procurar responder-lhes, realizamos entrevistas semiestruturadas ao grupo de crianças (9 no total), em três momentos diferentes, nomeadamente na altura em que as crianças ainda se encontravam em ambiente de educação pré-escolar, logo após a sua entrada no 1.º CEB e após o primeiro período no 1.º CEB. O principal objetivo das questões formuladas foi, por um lado, fazer com que as crianças pensassem sobre a sua mudança para uma nova etapa educativa e, por outro, compreender as suas percepções sobre esse acontecimento.

Considerando que as entrevistas *às crianças, quando bem realizadas, ajudam a criança no processo de auto-avaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem*

(Formosinho & Niza, 2001, p.119), na elaboração das mesmas, definimos, prévia e claramente os objetivos, utilizando uma linguagem adequada e considerando a necessidade do estabelecimento de uma relação empática prévia e motivadora com as crianças. O guião, previamente elaborado, serviu de instrumento orientador, possibilitando uma grande flexibilidade de procedimentos no contacto com as crianças (houve alteração da ordem das perguntas, sempre que se julgou oportuno, com o objetivo de dar continuidade ao pensamento da criança). *O guião pode ser afinado no decurso da investigação, em que algumas questões podem tornar-se mais importantes do que outras, em função da pessoa entrevistada* (Albarelllo, et al, 1997, p. 217).

Para a realização das entrevistas, primeiramente, contactámos com as instituições onde apresentámos o estudo que pretendíamos realizar, solicitando as autorizações necessárias (instituição e encarregados de educação) e anexando o guião das três entrevistas (anexo 1). Após a autorização, reunimos com as docentes dos grupos, explicando o objetivo do estudo e das entrevistas, entregando os guiões das mesmas e solicitando a entrega das autorizações aos encarregados de educação das crianças a entrevistar.

Realizámos uma reunião, com os encarregados de educação, de forma a que, também eles, compreendessem o propósito e interesse desta investigação, solicitando a sua permissão no que diz respeito à participação (voluntária) das crianças. Após termos as autorizações para a presente pesquisa, apresentámos a investigação às crianças, solicitando a sua participação, esclarecendo o que pretendíamos e explicando-lhes que, se durante o processo de estudo, quisessem abandonar a sua participação, poderiam fazê-lo livremente.

Demos assim início, ao processo de entrevistas ao grupo de crianças no mês de maio e, posteriormente, nos meses de outubro e dezembro. Foram entrevistadas duas crianças de cada vez, sendo propositadamente agrupadas uma criança mais introvertida e outra mais extrovertida, por considerarmos que este aspeto facilitaria a comunicação. A escolha das crianças ficou ao critério das docentes titulares e as entrevistas foram marcadas tendo em conta a disponibilidade dos envolvidos.

Considerando que através da *exatidão das palavras e usos linguísticos*, se aumenta o *registo exato das respostas do entrevistado* (Goetz & LeCompte, 1988, citados por Pacheco, 1995, p. 89), solicitou-se a gravação áudio das mesmas, garantindo o absoluto anonimato dos participantes.

Nesta sequência, relativamente ao contexto de educação pré-escolar, as crianças foram sempre entrevistadas nas salas de atividades, por se considerar que se sentiriam em segurança no seu ambiente educativo, estando mais desinibidas e confiantes. A investigadora foi apresentada pelas educadoras aos grupos com o intuito de se sentirem confortáveis com ela.

Antes de cada entrevista realizou-se, como motivação inicial (Sprinthall & Sprinthall, 2000) um jogo com as crianças de modo a criar uma relação empática e alguma familiaridade com o grupo, iniciando-se a entrevista apenas quando se considerou que as crianças já estavam descontraídas para responder às perguntas.

Após o jogo as crianças foram divididas, como já foi referido anteriormente, em grupos de dois elementos e procedeu-se à entrevista.

No que diz respeito ao contexto do 1.º CEB, seguimos as crianças que tínhamos entrevistado na educação pré-escolar, para as escolas onde tinham sido inscritas, realizando as entrevistas no mês de outubro.

Como a instituição de educação pré-escolar e a escola do 1.º CEB pertenciam ao mesmo Agrupamento de escolas, apenas reunimos com as docentes titulares de turma, para podermos

prosseguir com a segunda e terceira entrevistas. Entregámos-lhes os guiões das entrevistas, de forma a dar conhecimento do estudo e, após obtermos autorização das mesmas, voltámos a ter contacto com as crianças prosseguindo com as entrevistas. Neste contexto, não se realizou nenhum jogo com as crianças, porque estas já tinham alguma familiaridade com a investigadora.

No contexto de 1.º CEB as entrevistas foram realizadas fora do ambiente de sala de aula, nomeadamente na biblioteca escolar e na sala de professores, porque as crianças se encontravam em horário escolar. Pretendíamos compreender de que forma as crianças recordavam a educação pré-escolar e como viveram a transição entre estes dois mundos, procurando perceber o seu estado emocional, no momento em que aconteceu o processo de transição e de adaptação a uma nova etapa educativa, bem como compreender de que forma distinguíamos ambos os contextos e educadoras/professoras e de que forma passaram a ver a educação pré-escolar, desde que entraram no 1.º CEB.

2.3. Análise de dados

Os dados recolhidos nas entrevistas foram categorizados e, posteriormente analisados, encontrando-se os resultados obtidos nas figuras infra, representativas dos contextos considerados: Figura 1 (contexto de educação pré-escolar); Figura 2 (entrada para o 1.º CEB) e Figura 3 (1.º CEB, após o 1.º período).

As categorias estabelecidas para o contexto de educação pré-escolar foram: i) percepção do jardim de infância; ii) sentimentos em relação ao 1.º CEB; iii) percepção do 1.º CEB; iv) transição entre os dois contextos; e v) presença da educadora no ano seguinte.

Das respostas, dadas pelas crianças, transcrevemos algumas, a título exemplificativo, para melhor compreensão da análise realizada (nas transcrições a questão colocada pela investigadora será representada pela letra I e as respostas dadas pelas crianças serão sinalizadas através de letras maiúsculas: B; C; D, ...).

Tal como já foi referido a Figura 1 apresenta as conclusões obtidas nas entrevistas em contexto educação pré-escolar (mês de maio).

No que concerne aos resultados registados na *alínea i)* acerca da percepção do jardim de infância, pretendemos aferir o que as crianças aprenderam enquanto estiveram no jardim de infância. Como se pode observar, a maioria das crianças considerou que na educação pré-escolar aprenderam a desenhar e a pintar.

Relativamente aos resultados expressos na *alínea ii)* relativos aos sentimentos em relação ao 1.º CEB, verificamos que 7 crianças referem ter sentimentos positivos e 2 crianças referem ter sentimentos negativos. Assim, a maior parte das crianças está contente por ir para o 1.º CEB pois sabem que vão adquirir novos conhecimentos e que vão fazer novas amizades. Existem, contudo, duas crianças que não têm a mesma percepção e sentem a ida para o 1.º CEB com medo e ansiedade.

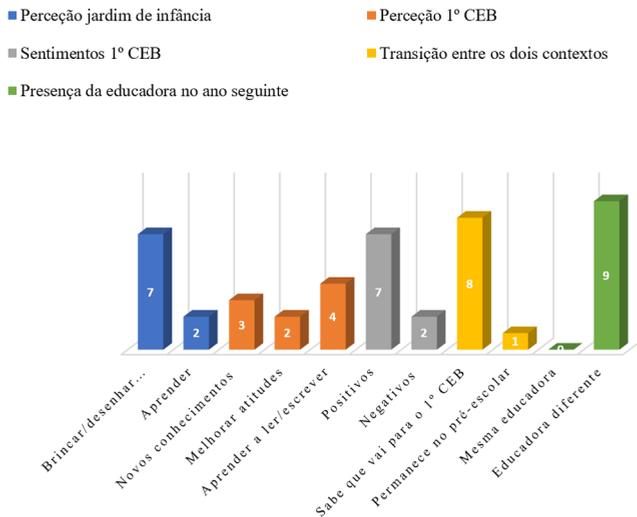


Figura 1 - Entrevista realizada às crianças na pré-escola, no mês de maio.

Neste ponto importa ressaltar a importância da informação que as crianças recebem da família, acerca do 1.º CEB, pois através dela criam expectativas e imagens acerca da nova etapa pela qual terão de passar, que nem sempre são positivas para ela, como refletem os exemplos que se seguem:

I: *O teu irmão está na Escola primária e já aprendeu muita coisa. E tu? O que é que vais aprender?* D2: *A estudale.*

I: *E os números, vais aprender?* D2: *Não. Eu não vou consegui. Quando eu ir para a escola e se eu não passar para a outra classe a minha mãe zanga.*

I: *Achas que é importante mudar de escola?* D2: *Eu não queria ter escola.*

I: *Porquê?* Na escola aprendem-se coisas novas. D2: *Às vezes sim. Mas aqui ainda sou pequenino.*

Neste caso, a criança tem uma ideia negativa da escola primária pelo facto do seu irmão ser repreendido em casa, quando não obtém sucesso na aprendizagem. Uma das respostas desta criança foi dizer que queria continuar a ser pequenina, porque deste modo a mãe não se zangaria com ela, o que, para além de mostrar uma baixa autoestima, revela também algum desinteresse em querer aprender. É o que Castro (2004, citado por Alves, 2008, p.26) refere quando afirma que embora a criança tenha sentimentos e pensamentos positivos em relação à escola dos meninos grandes não *deixa de ter de enfrentar o desconhecido e de ter de encarar uma realidade à qual não está habituada*. Os primeiros dias vividos, na escola pelas crianças, são percecionados com grande curiosidade e nem sempre como uma experiência positiva.

Quanto aos resultados registados para a *alínea iii)* acerca da perceção do 1.º CEB constatamos que 4 crianças sublinham a importância de aprender a ler e escrever; 3 referem aprendizagem de novos conhecimentos e 2 pensam melhorar atitudes. A maioria das crianças incidiu na aquisição de novos conhecimentos ou na aprendizagem da leitura e escrita (*D: Vou aprender as letras e os números*).

Também de acordo com Sim-Sim (2010, p.110), o motivo pelo qual as crianças querem ir para a escola é *para aprender a ler e a escrever*.

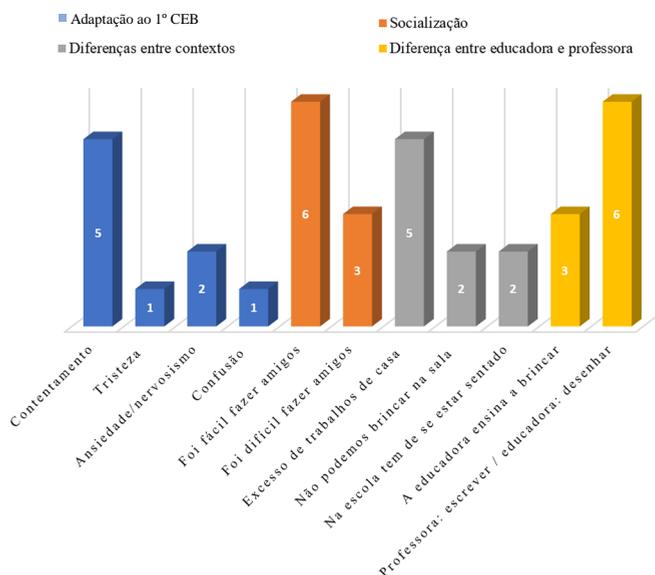


Figura 2 – Resultado da entrevista realizada às crianças no 1.º CEB, no mês de outubro.

Relativamente aos resultados para a categoria considerada na *alínea iv)* (transição entre os dois contextos) todas as crianças, à exceção de uma, quando questionadas sobre o facto de se manterem na mesma sala no ano seguinte, tinham a perceção de que transitariam para outra escola.

No que diz respeito aos resultados para a categoria considerada na *alínea v)* acerca da presença da mesma educadora no próximo ano, 9 sabiam que iam ter uma professora diferente, tendo apenas 1 criança dito que ia ter a mesma educadora. As respostas a esta questão, tendo sido na maioria positivas, são assim exemplificadas: I: *Agora vocês vão mudar de escola e a educadora vai com vocês?*; D: *Não, porque para o ano temos de fazer tudo sozinhos, porque vamos para a escola primária*; B – *Ela agora vai ficar com os outros meninos*; I: *Então se a educadora não vai convosco quem é que vai lá estar?*; D2: *A professora*; I: *Quem é a professora?*; D2: *É a dos meninos grandes*.

Claramente se compreende, pelas respostas dadas pelas crianças do último ano da educação pré-escolar, que conseguem falar sobre a futura realidade que terão de enfrentar, sabendo que vão mudar de educadora e referindo que existem requisitos para estarem preparadas para a entrada no novo ciclo, nomeadamente a capacidade de serem autónomas e a noção de que terão uma nova docente a ensinar-lhes novos conceitos.

No que diz respeito ao contexto de 1.º CEB as crianças foram acompanhadas e entrevistadas em salas exteriores dos respetivos estabelecimentos, tal como descrito anteriormente. Relativamente a este contexto, a categorização efetuada foi a seguinte: i) adaptação ao 1.º CEB; ii) socialização; iii) diferença entre contextos; iv) diferença entre educadora e professora. Os resultados obtidos na primeira entrevista (outubro) relativos à entrada e adaptação das crianças ao 1.º CEB estão representados na Figura 2.

A categoria considerada na alínea i) referente à adaptação ao 1.º CEB, pretendeu compreender os sentimentos vividos pelas crianças no primeiro dia de aulas. Cinco delas referiram contentamento por irem para o 1.º CEB. À questão: *Como foi o primeiro dia de aulas?*, algumas responderam: B: *Gostei dos colegas e da professora*; D2: *Foi divertido, porque estavam lá os pais todos*. Houve, contudo, 2 crianças que referiram ter sentido algum nervosismo e ansiedade, tendo respondido: F: *senti-me nervoso, porque não conhecia ninguém*; A: *estava um bocado ansioso, porque gosto muito de trabalhar*.

Muitas vezes a ausência de informação e modo de atuar no novo estabelecimento, podem fazer com que a criança se sinta insegura ou ansiosa e desenvolva atitudes negativas. É, por isso, necessário estar atento aos comportamentos e opiniões das crianças nesta fase de transição, para evitar consequências nefastas. Sim-Sim (2010, p.111) refere, a este respeito que ao iniciar numa nova etapa, a *criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual*. De acordo com Martins (2014, p. 31) a *adaptação a um novo espaço físico é algo difícil para as crianças*, uma vez que é para elas um espaço desconhecido onde tudo é novo.

As preocupações referidas por duas destas crianças foram a confusão das salas e o medo dos mais velhos, como se pode verificar nos exemplos que se transcrevem:

G: *A escola é um bocado confusa, por causa das salas. Primeiro pensava que ia para uma sala, depois fui para outra e no final vim para esta*;

D2: *Estava assutado, porque os meninos não gostavam de mim, não os conhecia*.

Relativamente à alínea ii) categorizada como socialização, pretendeu-se compreender se as crianças tiveram facilidade em realizar novas amizades, uma vez que nesta fase as relações de amizade são um aspeto muito importante, que lhes proporciona bem-estar emocional e lhes dá segurança e apoio para a nova experiência que estão a enfrentar. Quando questionadas acerca de *como foi fazer amigos* responderam: B: *Eu fui com todos os que estavam comigo na pré*; A: *Sim, eu já conhecia a MC*; D2: *Fácil. É logo mostrar um carro, que são logo todos amigos meus*.

O gráfico mostra que, para a maioria (6 crianças), foi fácil fazer amigos. Três (3) das crianças, no entanto, consideraram que foi difícil respondendo que: *foi difícil; só brincava com a F e o M e com o R. A minha mãe disse-me que se me batessem para ir a contar a quem toma conta de nós*.

Na categoria considerada na alínea iii) relativa à diferença entre contextos, quis saber-se se as crianças, no 1.º CEB, notaram diferenças entre os dois ambientes educativos, como se exemplifica:

I: *Nesta escola podem brincar?*; D: *Não; Na sala, não*. I: *Então quando é que podem brincar?* A: *No intervalo*. I: *Como é que vocês sabem que é intervalo e é para brincar?* B: *É assim, quando tamos dentro da sala de aula toca a campainha para ir para o intervalo, quando tamos no intervalo toca para irmos para a sala de aula*.

Verificou-se que a primeira perceção que as crianças possuíam era a consciência de que não podiam brincar dentro da sala de aula como faziam no jardim de infância.

Quando a criança vai para o 1.º CEB sente que já não pode brincar como na educação pré-escolar, tende a brincar, mesmo na sala de aula, com todo o material escolar, imaginando, por exemplo, que o estojo é um avião e os lápis de cor, espadas e quando dá conta, está a ser prevenida pelo professor, por estar distraída.

Ainda no âmbito desta categoria, as crianças referiram também que não gostavam de permanecer sempre sentadas e que realizavam muitos trabalhos de casa, como surge ilustrado nas respostas seguem:

F: Eu preferia a pré-escola, porque tínhamos mais tempo livre; B: O 1.º ano é chato. Temos de trabalhar muito. A: Eu preferia estar no 1.º ciclo, mas sempre no intervalo. I: Porquê? A: Porque podíamos brincar e não estava sempre sentada.

Outras das diferenças entre contextos que as crianças destacaram, foi a disposição da sala de aula, pois apesar de já irem para a escola com a ideia de que a sala não era igual àquela que frequentavam, referiram que na escola, as mesas estavam dispostas de forma individual e paralelas umas às outras e não havia cantinhos como na sala da educação pré-escolar.

De acordo com Campos (2012) se os trabalhos de casa são mandados de uma forma excessiva, não deixando que exista tempo para brincar, então, estes podem tornar-se num fardo para as crianças repercutindo nelas efeitos negativos.

Para finalizar a entrevista questionaram-se as crianças se consideravam que havia diferença entre a educadora e a professora (alínea iv). Seguem-se os registos de algumas respostas exemplificativas:

A: Com a professora trabalhamos; F: A educadora ensina a brincar; B: A professora dá as disciplinas de livros; F: A professora dá fichas de avaliação.

Observa-se, assim, que a criança tem a perceção de que as docentes (educadora e professora) trabalham de maneira diferente. Centram-se na organização do espaço físico das atividades e nos trabalhos e áreas onde adquirem as aprendizagens, distinguindo as duas profissionais pelo que ensinam. Enquanto a educadora é vista como aquela que ensina e mostra mais o seu lado afetivo, a professora surge como transmissora e avaliadora de conhecimentos a quem cabe manter a ordem e disciplina favorável a um clima de promoção da aprendizagem. Nesta fase do 1.º CEB, ao contrário do que acontece na educação pré-escolar, as crianças já percecionam os conteúdos que aprendem e o modo como são avaliadas.

Deste modo, constata-se, com esta segunda entrevista, uma diferença significativa sentida pelas crianças entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB. Claramente se evidencia que a adaptação ao 1.º ano de escolaridade não foi fácil para a maioria das crianças, sobretudo devido ao elevado número de trabalhos de casa e à ausência de brincar, o que originou em muitas delas algum descontentamento.

Para finalizar este estudo realizou-se a terceira entrevista, no mês de dezembro, tendo-se efetuado a seguinte categorização: i) perceção do jardim de infância; ii) perceção do 1.º CEB; iii) o que é ser aluno; iv) preferência entre contextos. A figura 3 mostra os resultados obtidos.

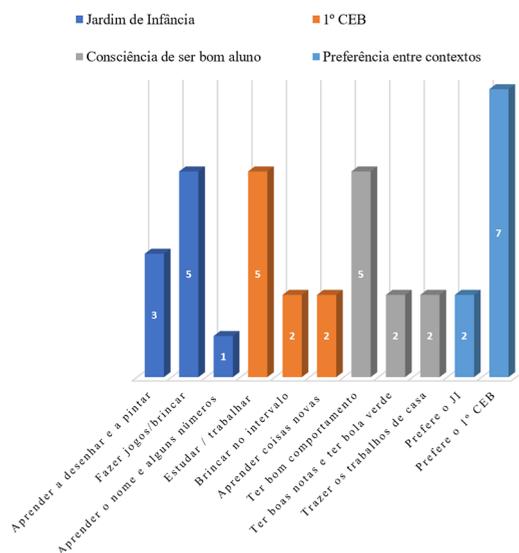


Figura 3 – Entrevista realizada às crianças no 1.º CEB, no mês de dezembro.

Na terceira entrevista questionaram-se as crianças se ainda se lembravam de como era o jardim de infância e o que tinham aprendido nele (alínea i), tal como se mostra nos exemplos:

I: *Ainda te lembras da tua antiga escola?* D1: *Sim, era muito mais divertida. M: Tinha uma biblioteca a fingir, onde aprendia a desenhar o nome em letra maiúscula. A: Fazíamos jogos na mesa. D1: Aprendíamos a desenhar e a pintar.*

Claramente se verifica, pelas 5 respostas presentes na figura, que as crianças continuam a perceber a educação pré-escolar como um local de diversão, onde se fazem jogos, onde se brinca, mas também onde se aprende a desenhar, a pintar (2 crianças) e a escrever o nome (1 criança).

Questionaram-se também as crianças sobre o que se aprendia no 1.º CEB e o que gostavam mais de fazer na escola (alínea ii), com o intuito de compreender se distinguíam ambos os contextos e diferenciavam os seus métodos de trabalho. Visando uma melhor compreensão dos seus significados, exemplificam-se os seus discursos:

I: *O que já aprenderam nesta escola?* A: *As vogais, já sabemos ler pão, papaia;* M: *Aqui já fazemos letra manuscrita.* F: *Aprender a fazer contas de cabeça.* I: *O que mais gostas de fazer nesta escola?* D1: *De estudar na sala de aula.* D3: *Dos intervalos.* B: *Trabalhar e aprender os números.* G: *Fazer contas.*

De facto, neste momento (coincidente com o fim do 1.º período) o jardim de infância aparece mais diluído, como um local onde se gosta de estar e, essencialmente, de brincar. A escola do 1.º CEB é fundamentalmente relacionada com a aquisição de saberes como aprender a ler, a escrever, a aprender matemática, entre outros. A escola é, portanto, vista pelas crianças como o local onde se adquirem novas aprendizagens, com um maior nível de dificuldade. As crianças adquiriram consciência, de que o trabalho corresponde à produtividade e o brincar ao lazer.

Relativamente à alínea iii) pretendeu-se compreender se sabiam o que era ser aluno. I: *O que é ser aluno?* G: *É criança para aprender* M: *Ser uma pessoa que precisa de aprender.* A: *Quando são mais crescidinhos são alunos.*

Quando se questionaram as crianças acerca de serem bons ou maus alunos, apenas uma disse que era boa aluna, enquanto as restantes não souberam responder à questão. Para a maioria delas ser bom aluno exige determinados padrões, impostos pelo adulto, que têm de se cumprir e que a maioria destas crianças considera não conseguir corresponder, tal como é visível nos exemplos que se seguem:

I: *Tu és bom ou mau aluno?* M: *Mais ou menos, porque converso um bocadinho com o do lado.* B: *Às vezes a professora chama-me à atenção porque primeiro ajoelha e depois é que senta na cadeira.* D1: *ou bom aluno, por o comportamento e tenho sempre bola verde.* I: *O que é ser bom aluno?* D1: *Fazer bem as letras e aprender bem e portar-nos bem.* B: *Fazer o que a professora manda e ter bom a tudo.* I: *E tu o que achas que é ser bom aluno.* G: *Quer dizer que é dos melhores alunos que a professora tem.* D2: *É ter os trabalhos de casa feitos.* A: *A professora já disse quem tiver muita boa nota passa para o outro ano e quem se tiver muito mau fica no primeiro ano.*

De acordo com as crianças, ser bom ou mau aluno, depende do comportamento que tiverem em sala de aula e da aprendizagem que adquirem à medida que são abordados os conteúdos. Estas respostas refletem a influência que o adulto tem na criança, na medida em que muitas delas referem que são bons ou maus alunos de acordo com aquilo que o adulto lhes diz. Verifica-se que o professor é muito mais que um transmissor de conhecimentos. É, acima de tudo, um ser humano que é visto pela a criança como uma referência, que diariamente age na sua formação, em que determinados valores e atitudes são pontos fortes para a educação das mesmas.

Para finalizar esta entrevista questionou-se na alínea iv) acerca de qual o contexto que escolheriam (educação pré-escolar ou ensino do 1.º CEB). Pela análise do gráfico a maioria das crianças (7) prefere o 1.º CEB e somente 2 gostariam de voltar para a educação pré-escolar. Apresentam-se alguns exemplos de respostas:

I: *Se tivesses que escolher entre a pré-escola e o 1.º CEB qual escolherias?* F: *A pré-escola porque eu adorava educadora.* B: *Eu escolhia o 1.º ciclo porque a professora ensinou-nos a ler e a escrever e a educadora não.* M: *Eu escolhia o 1.º ciclo porque aprendemos coisas novas.* A: *Eu preferia esta escola porque eu gosto de aprender coisas novas em vez de coisas à bebé.* D1: *Esta, porque no infantário só se aprende um bocadinho.*

Verifica-se, pelas respostas dadas, que a maioria revela contentamento por estar no 1.º CEB. Muitas delas admitiram, confirmando o que se verifica pela análise dos gráficos, que tinham medo antes de entrarem na escola, devido à presença de crianças mais velhas e desconhecidas. Demonstraram também que os primeiros dias foram confusos e que a escola não era como tinham imaginado e revelaram saudades de poder brincar e descansar sempre que queriam. Contudo, passados alguns meses, apesar de saberem que o ensino que frequentam é mais difícil e necessitam de trabalhar mais, a maioria prefere-o, porque aprendem coisas novas, necessárias para o seu futuro.

DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

Fazendo-se uma síntese reflexiva do estudo, podemos referir que os resultados mostraram a ansiedade sentida pelas crianças antes de entrarem no 1.º CEB, revelando a consciência de que o 1.º CEB é diferente da educação pré-escolar, pois as crianças consideraram, que, na educação pré-escolar se brinca e o que se aprende é mais ligado ao desenho e à pintura, enquanto que o 1.º CEB se liga mais à aquisição de conhecimentos formais como aprender a ler e a escrever. Esta análise revelou, ainda, consciência, da parte das crianças, de que a educadora não iria continuar com elas no ano seguinte e mostrou a necessidade de maior autonomia, como um ponto importante para se ir para o 1.º CEB.

Relativamente aos primeiros dias de escola, algumas crianças opinaram sobre o facto de se sentirem sozinhas, antes de começarem a conhecer os novos pares (colegas/amigos) com quem se iriam relacionar na escola, enquanto que outras facilmente fizeram amizades. Foi também aferido algum desagrado, em primeiro lugar, pelo facto de as crianças terem de trabalhar na sala de aula sem se poderem levantar quando queriam e, também, por terem trabalhos de casa tanto durante a semana como ao fim de semana e, finalmente, por só poderem brincar no intervalo, que só ocorria no período da manhã.

Verificámos ainda (terceira entrevista) que o descontentamento em relação ao trabalho de casa e à ausência do brincar ainda estavam muito presentes na opinião das crianças. Contudo revelaram também um maior interesse em estar no 1.º CEB, essencialmente pela aprendizagem de novos conhecimentos sentidos e compreendidos como necessários à vida futura.

Para podermos responder à questão inicial deste estudo: *qual a percepção da criança da educação pré-escolar ao transitar para o 1.º CEB?*, foi necessário observar e ouvir as crianças com o intuito de compreender as suas experiências e sentimentos, vivenciados neste processo de transição. Nesta sequência, e após ouvirmos as suas opiniões, aferimos os três elementos que considerámos mais marcantes neste processo de transição para a criança, aportando possíveis caminhos para colmatar esta problemática.

Em primeiro lugar, as crianças referem a confusão do novo espaço e o não conhecimento dos professores e colegas mais velhos, o que faz com que sintam medo, nervosismo e ansiedade em relação ao novo espaço de 1.º CEB. Pensamos que se as crianças, durante o último ano de frequência da educação pré-escolar, realizassem atividades juntamente com os docentes e crianças do 1.º CEB, talvez lhes fosse mais fácil fazer a transição, porque o ambiente já lhes seria mais familiar, e manter o bem-estar emocional da criança é fulcral para que a transição seja feita de forma natural.

Nesta fase, a socialização é também fundamental para as crianças. Este aspeto é particularmente importante, pois na perspetiva de Silva (2012, p.98), numa tentativa de minimizar *um eventual stress associado às transições, os amigos podem ter um papel muito importante, contribuindo para o ajustamento global da criança à escola, após a transição, nomeadamente ao nível do seu 'gosto' pela instituição*. Criar vínculos de amizade é um apoio para elas poderem enfrentar positivamente esta transição, uma vez que as crianças mais velhas as ajudam na integração ao novo espaço.

Em segundo lugar, logo após entrada no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB (ainda em fase de adaptação) as crianças salientaram o trabalho em contexto de sala de aula e, sobretudo a realização de trabalhos de casa (TPC) como sendo algo de que não gostavam, provocando-lhes descontentamento/desconforto. Por vezes, a questão que se coloca relativamente aos TPC não é tanto a dificuldade das tarefas, mas antes a carga de trabalho excessiva, difícil de gerir, sobretudo com crianças tão pequenas (Corno, 2000). Muito para além da própria

natureza dos TPC há todo um complexo contexto de expectativas a considerar. De acordo com Silva (2004, pp.110-114) *pais e professores podem sabotar os seus melhores esforços com as crianças passando-lhes a errónea ideia de que as tarefas devem ser feitas para gerar bons resultados*. Contudo, o elevar das expectativas pode ter consequências nefastas pois, *se os TPC propostos às crianças forem repetitivos e semelhantes ao que a criança fez ao longo do dia de aulas, esta não estará muito predisposta para a sua resolução*. Acreditamos que não é desejável que a criança adote a tendência de trabalhar só por causa do “Bom” e do “Muito Bom” ou da aprovação e satisfação dos pais, tendo de se obrigar a ultrapassar os seus limites, penalizando horas de sono, só para cumprir expectativas colocadas numa fasquia desadequada. De acordo com o mesmo autor *será bem preferível que ela desfrute da experiência de aprender ou sinta a satisfação do seu dever cumprido*.

Para que as crianças não tenham sentimentos tão negativos relativamente aos TPC, seria bom que todos os professores conversassem com elas sobre a importância dos mesmos mostrando-lhes a sua importância na consolidação das aprendizagens. Numa fase inicial seria útil mandar trabalhos que despertassem a curiosidade, encorajando-as positivamente na sua realização. Os professores podem (e devem) preparar as crianças, gradualmente, ensinando-as a estudar e aumentando, progressivamente e na medida certa, a carga do trabalho realizado em casa.

Observámos ainda a insatisfação perante o facto de apenas poderem brincar nos intervalos. Numa fase inicial de adaptação a um novo espaço, o brincar é essencial pois permite à criança alargar o seu mundo social tornando-a mais confiante. De acordo com Moyles (2002, p.22) *o brincar ajuda a criança a desenvolver confiança em si mesma e nas suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-a a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empática com os outros*.

A nível cognitivo, o brincar permite não só uma melhor percepção das áreas que a criança domina, ou não, como também possibilita avaliar vários conhecimentos/aptidões, como a compreensão oral, a atenção, a capacidade de resolução de problemas, as competências sociais, o desenvolvimento motor, entre outros. Contudo, sabemos também que os programas são cada vez mais extensos e exigentes e, com o aumento da carga horária, parece só haver tempo para aprender.

Deste modo, parece-nos essencial que haja uma preocupação, por parte da tutela, em redefinir os horários escolares, colocando os tempos de aprendizagem formal e os tempos dedicados ao brincar na proporcionalidade possível.

Fazendo uma síntese, podemos inferir aspetos que, no nosso entender, deveriam ser considerados previamente, de forma a que a transição educativa seja vivida adequadamente pelas crianças: 1) criar um sentimento de pertença ao novo grupo por parte da criança, 2) levar a criança a compreender e aceitar, a necessidade de cultura escolar (com normas e rotinas) e 3) articular progressivamente o contexto da educação pré-escolar com o ensino do 1.º CEB adotando métodos que facilitem a adaptação da criança à transição.

Foi muito interessante apreciar as diferenças de respostas das crianças relativamente à percepção tida do 1.º CEB. De acordo com Estríbio (2010, p.64) a forma de atuação do meio envolvente e da família, certamente transmite para a criança a relevância da sua opinião quando esta é considerada. *Esta consideração pela opinião da criança faz com que esta se sinta valorizada e integrada, fomentando assim a sua prossecução na construção da autonomia*. Quando uma criança é solicitada a opinar sente que a sua opinião é importante. Assim, os resultados obtidos devem ser entendidos como pistas geradoras de suposições futuras.

Devemos, enquanto futuros educadores e professores, proporcionar uma maior e melhor adaptação escolar, tanto através de aspetos motivacionais, como emocionais. Ser capaz de perceber a visão da criança em relação a questões que a afetam, como a transição educativa, ajuda-nos a ter uma visão mais completa da realidade estudada. Devemos fazer com que a criança goste da escola e goste de aprender e arranjar formas que permitam que esta transição seja feita naturalmente.

Ao fazermos uma retrospectiva do percurso que estabelecemos ao longo deste trabalho, temos consciência de que muita coisa ficou por dizer, já que esta temática é ainda pouco estudada, estando pouco enraizada no ensino atual. Sem querer tirar conclusões dos factos aqui descritos, na globalidade e com a investigação que desenvolvemos, pensamos ter respondido à nossa questão de partida, ainda que centralizada num círculo restrito, devido ao *corpus* diminuto permitir a generalização dos resultados, contribuindo de forma positiva para o estudo da articulação entre a escola e os processos que se desenvolvem no seu âmbito. Todo este procedimento foi necessário para compreender como a criança vê esta transição.

Espera-se que este novo estudo possa contribuir para que os intervenientes no processo de transição da criança se esforcem para que a escola não seja vista pelas crianças como algo negativo. É imprescindível que estes primeiros passos das crianças no mundo escolar sejam fortalecidos, permitindo-lhes avançar com confiança para os próximos desafios da vida escolar.

REFERÊNCIAS

- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, C. (2008). *Transição do Pré-Escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Porto: Edição de Autor.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo* (edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Bastos, H. (2007). *A criança de transição – estudo das representações e atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Universidade Portucalense.
- Brito, E. (2012). *As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal*. Tese de Doutoramento em Educação. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Psicologia e Educação. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Campos, A. (2012). 1.º ano: uma nova etapa. *Revista Educare. Pt*. Consultado a 28 de novembro de 2017, em <https://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=12330&langid=1>.
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2004). *Metodologia do Estudo do Meio*. Porto: Plural Editores.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Estríbio, M. (2010). *As Atividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários*. Monte da Caparica: Universidade Nova de Lisboa.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Projeto de recomendação. Lisboa: INAFOP.

- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hurtado, M. (1983). *Glossário básico de psicomotricidade e ciências afins*. Curitiba: Educa/Editor.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância* (2.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender*, 26, 33-40.
- Martins, A. (2014). A transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB: uma preocupação de todos. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pacheco, J. (1995). Formação de professores. Teoria e praxis. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Serra, C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino Básico, 21, Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (2004). Do Jardim-de-Infância para o 1.º Ciclo – Como os professores vêem a transição. *Infâncias e Educação – Investigação e Práticas*, 89-108.
- Silva, J. (2012). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Experiências e Vivências da Transição*. Évora: Universidade de Évora.
- Sim-Sim, I. (2009). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica*. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. N.º Extraordinário 1. Revista Exedra, 111-118.
- Soutinho, F. (2011). *A voz das crianças – Uma análise das atividades de Enriquecimento Curricular*. Braga: Universidade do Minho.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-HILL.

