



TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN INFANTIL Y 1º CICLO DE
ENSEÑANZA PRIMARIA:
ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS
POR LOS NIÑOS EN ESAS ETAPAS EDUCATIVAS.**

Liliana Teresa dos Santos Luís

**PROGRAMA DE DOCTORADO
INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO.
ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA
EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN (R010)**

2021



TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN INFANTIL Y 1º CICLO DE ENSEÑANZA
PRIMARIA:**

**ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS
POR LOS NIÑOS EN ESAS ETAPAS EDUCATIVAS.**

Liliana Teresa dos Santos Luís

PROGRAMA DE DOCTORADO

INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO.
ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA
EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN (R010)

Conformidad de la Directora

Fdo. Dra. Inmaculada Sánchez Casado

2021



"La conformidad de la directora de la tesis consta
en el original en papel de esta Tesis Doctoral"

“As palavras de amizade e conforto podem ser curtas e sucintas, mas o seu eco é infindável”.

Madre Teresa de Calcutá

Agradecimentos

***“Há duas formas de enfrentar dificuldades:
alterá-las ou alterar a sua maneira de enfrentá-las.”***

Phyllis Bottome

Porque muitas vezes tive de alterar maneiras de enfrentar dificuldades, quero agradecer a todos aqueles que me mostraram outras formas e outros caminhos de chegar até aqui. Quero agradecer a todos os que me acompanharam e contribuíram para que este projeto se realizasse e por me terem ajudado a crescer.

Assim, quero agradecer à Prof.^a Dr.^a J. Inmaculada Sánchez Casado a amizade, atenção e apoio que me deu, que foi sem dúvida uma ferramenta essencial para ter chegado onde cheguei.

Agradeço também a todos os Professores Doutores da Universidade da Extremadura, em especial ao Prof. Dr. D. Florentino Blázquez Entonado, e da Escola Superior de Educação de Torres Novas que me prestaram auxílio nas aulas e quando necessitei.

Igualmente fico grata a todos os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Educadoras de Infância, Encarregados de Educação e Alunos, pelo apoio e colaboração que me deram ao preencherem os questionários e ao serem entrevistados, fornecendo os elementos que necessitei.

Finalmente, mas não menos importante, quero agradecer ao meu filho e ao meu marido, bem como a toda a minha família e amigos, em especial aos meus anjos da guarda, ao meu pai, à minha mãe e ao meu mano, por quem tenho um amor e admiração incondicional e às minhas primas, as minhas meninas. Um enorme obrigada por acreditarem e investirem em mim, por muitas vezes se terem sacrificado, por terem aturado as fases mais negras e todas as neuras e sobretudo por me terem tornado no que sou. Espero que, por ter conseguido terminar esta etapa, vos tenha retribuído de alguma forma todo o carinho e apoio e, que ao longo da minha vida vos continue a retribuir. A todos vós atribuo e dedico todo este trabalho.

Agradeço também ao sol por brilhar mais um dia.

***A todos vós o meu muito
obrigada.***

Índice

Índice de Figuras.....	iv
Índice de Gráficos.....	v
Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Quadros	x
Resumo	1
Abstract.....	3
Resumen	5
Parte I.....	7
Introdução.....	7
Marco Teórico	11
1.1 – A Educação Pré-escolar	13
1.1.1 – Métodos e Modelos utilizados.....	23
1.1.1.1 - O Método de João de Deus.....	23
1.1.1.2 - O Projeto Reggio Emilia	25
1.1.1.3 – O Modelo Curricular High/Scope	26
1.1.1.4 – O Movimento da Escola Moderna	28
1.2 – O 1º Ciclo do Ensino Básico.....	35
1.2.1 - Métodos utilizados.....	41
1.2.1.1 - O Método Sintético.....	42
1.2.1.2 - O Método Analítico ou Global	45
1.2.1.3 - O Método Analítico – Sintético.....	46
1.2.1.4 - O Método Natural de ensino da leitura e da escrita.....	48
1.2.1.5 - O Método das Vinte e Oito Palavras.....	49
1.2.1.6 – O Método Português Fácil.....	50
1.3 – A Articulação entre modelos e métodos da Educação Pré-escolar e modelos utilizados no 1º Ciclo do Ensino Básico	57
1.3.1 – As dificuldades entre a articulação	63
1.3.2 – As estratégias para essa articulação	65
1.4 – A importância do espaço envolvente no contexto escolar	68
1.4.1 – O que acontece atualmente.....	71
1.4.2 – A nova organização escolar.....	75
1.5 – Competências curriculares.....	81

1.5.1 – No Pré-escolar	83
1.5.2 – No 1º Ciclo do Ensino Básico	86
1.6 – Propostas de formação para Educadores e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	89
Marco Empírico	99
Parte II	101
2.1 – Apresentação do estudo	101
2.1.1 – Enquadramento/Problemática	101
2.2 – Objetivos do estudo	103
2.3 – Hipóteses de trabalho	104
2.4 – População amostra.....	105
2.4.1 – Caraterização do contexto	106
2.4.2 – Caraterização dos Espaços Educativos.....	110
2.5 – Metodologia	114
2.5.1 – Planificação de tarefas, tempo e procedimento do trabalho	119
2.5.2 – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados do nosso estudo	121
2.5.2.1 – Primeiros Instrumentos do nosso estudo: “questionários” e “desenho (a minha escola)”	126
2.5.2.2. – Segundo instrumento do nosso estudo: “entrevista semiestruturada”	129
Parte III	139
Resultados.....	139
3.1 – Resultados obtidos através dos questionários	140
3.1.1 – Análise descritiva	140
3.1.2 – Discussão dos resultados da análise inferencial	194
3.2 - Análise do conteúdo dos desenhos dos Alunos “A Minha Escola”	205
3.3 – Resultados obtidos através das entrevistas.....	209
3.3.1 – Análise do conteúdo.....	212
3.3.2 – Discussão e análise das entrevistas.....	228
3.4 – Comparação entre os resultados dos questionários e os resultados das entrevistas	232
Parte IV.....	235
4 – Conclusão	235
5 - Referências Bibliográficas.....	243
Anexos.....	265
Anexo 1 – Introducción en castellano	267
Anexo 2 - Resumen extendido de la tesis	271
Anexo 3 - Conclusión	297

Anexo 4 - Legislação referente à Educação Pré-escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico	303
Anexo 5 – Autorização de aplicação de inquérito em meio escolar	305
Anexo 6 – Carta aos Encarregados de Educação para consentimento de participação no estudo	307
Anexo 7 - Questionário a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	309
Anexo 8 - Questionário a Educadores de Infância	311
Anexo 9 - Questionário a Encarregados de Educação	313
Anexo 10 - Questionário a Alunos do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	315
Anexo 11 - Entrevista realizada ao P.A.....	317
Anexo 12 - Entrevista Realizada à P.M.....	322
Anexo 13 - Entrevista Realizada à P.R.....	325
Anexo 14 - Entrevista Realizada à P.S.	327
Anexo 15 – Alguns exemplos de desenhos das crianças.....	331

Índice de Figuras

Figura 1 - Objetivos propostos para o Ensino Pré-escolar	85
Figura 2 – Freguesias do Concelho do Fundão	106
Figura 3 – Freguesias do Concelho de Peniche	107
Figura 4 – Freguesias do Concelho de Caldas da Rainha	108
Figura 5 – Freguesias do Concelho de Serpa	109
Figura 6 – Fotografia da Sede de Agrupamento de Escolas João Franco.....	111
Figura 7 – Fotografia da Sede de Agrupamento D. Luís de Ataíde	111
Figura 8 – Fotografia da Sede de Agrupamento de Escolas D. João II	112
Figura 9 – Fotografia da Sede de Agrupamento de Escolas de Serpa	113

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Informação passada pela educadora de Infância, tendo em conta a localidade	140
Gráfico 2 – Opinião sobre o trabalho de preparação para facilitar a transição, tendo em conta a localidade	141
Gráfico 3 – Por quem deve ser feito o trabalho de preparação, tendo em conta a localidade	142
Gráfico 4 – Vantagem da preparação para a transição, tendo em conta a localidade	143
Gráfico 5 – Influência da coexistência do Jardim de Infância na mesma área da escola do 1º Ciclo na transição, tendo em conta a localidade	144
Gráfico 6 – Conhecimento do trabalho realizado no Jardim de Infância, tendo em conta a localidade	145
Gráfico 7 – Diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância, tendo em conta a localidade	146
Gráfico 8 – Influência na transição da frequência do Jardim de Infância, tendo em conta a localidade	147
Gráfico 9 – Facilidades das crianças que frequentaram o Jardim de Infância, tendo em conta a localidade	148
Gráfico 10 – Existência de continuidade educativa, tendo em conta a localidade	149
Gráfico 11 – Dificuldades na receção de crianças que ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a localidade	150
Gráfico 12 – Existe trabalho desenvolvido com Educadoras de Infância para promover a articulação entre os dois níveis de ensino, tendo em conta a localidade	151
Gráfico 13 – Diferente tipo de trabalho consoante a criança, tendo em conta a localidade	153
Gráfico 14 – Método de ensino ao longo do 1º Ciclo, tendo em conta a localidade	155
Gráfico 15 – Informação passada para a Professora de 1º Ciclo, tendo em conta a localização	156

Gráfico 16 – Opinião sobre a existência de trabalho de preparação para facilitar a transição para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização	157
Gráfico 17 – Por quem deve ser feito o trabalho de preparação com as crianças, tendo em conta a localização	158
Gráfico 18 – Vantagens da continuidade do trabalho aquando a transição, tendo em conta a localidade	159
Gráfico 19 – Influência da coexistência do Jardim de Infância na mesma área da escola do 1º Ciclo na transição, tendo em conta a localização	160
Gráfico 20 – Conhecimento do programa curricular do 1º Ciclo, tendo em conta a localização	161
Gráfico 21 – A frequência num Jardim de Infância traz melhores condições na transição para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização	162
Gráfico 22 – Existência de uma continuidade Educativa, tendo em conta a localização	163
Gráfico 23 – Dificuldades na preparação das crianças que vão transitar para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização	164
Gráfico 24 – Estratégias para promover a transição, tendo em conta a localização	165
Gráfico 25 – Diferenciação do tipo de trabalho com as crianças, tendo em conta as suas capacidades, segundo a localização	166
Gráfico 26 – Desenvolve trabalho com Professores para promover a articulação entre os dois níveis de ensino, tendo em conta a localização	167
Gráfico 27 – O método utilizado no Jardim de Infância, tendo em conta a localização	170
Gráfico 28 – Grau de receio aquando a transição do educando do Jardim de Infância para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização	171
Gráfico 29 – Causa dos receios aquando a transição do educando para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização	172
Gráfico 30 – Preparação para a entrada no 1º ano, tendo em conta a localização	173
Gráfico 31 – Contato com a Educadora do seu Educando, tendo em conta a localização	175
Gráfico 32 – Tipo de conversas com o Educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a localização	177

Gráfico 33 – Acha que o seu Educando ficou entusiasmado com a ideia de ir para uma nova escola, tendo em conta a localização	179
Gráfico 34 – Integração do Educando no 1º Ciclo, tendo em conta a localização	182
Gráfico 35 – Costuma ir à escola do seu Educando falar com a Professora ou mantém contato com a Professora, tendo em conta a localização	183
Gráfico 36 – O seu educando fala consigo sobre o que se passou na escola durante o dia, tendo em conta a localização	185
Gráfico 37 – Sexo da criança, tendo em conta a localização	186
Gráfico 38 – Idade da criança, tendo em conta a localização	187
Gráfico 39 – Frequência do Jardim de Infância, tendo em conta a localização	188
Gráfico 40 – Gosto pela frequência da escola, tendo em conta a localização	189
Gráfico 41 – Tens medo de alguma coisa na escola, tendo em conta a localização	190
Gráfico 42 – Costumas falar do que se passa na Escola quando chegas a casa, tendo em conta a localização	191
Gráfico 43 – Fazes os trabalho de casa sozinho, tendo em conta a localização	192
Gráfico 44 – Gostas mais de andar na Escola ou no Jardim de Infância, tendo em conta a localização	193

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Síntese dos Modelos utilizados na Educação Pré-escolar (relativa ao ponto 1.1.1.1)	31
Tabela 2 – Síntese dos Métodos utilizados no 1º Ciclo do Ensino Básico (relativa ao ponto 1.2.1.1)	53
Tabela 3 – Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 209/2002)	86
Tabela 4 – Atualização do Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 176/2014, de 12 de dezembro)	87
Tabela 5 – Tipo de trabalho desenvolvido para promover a articulação entre os dois níveis de ensino	152
Tabela 6 – Estratégias com docentes	154
Tabela 7 – Estratégias com crianças	154
Tabela 8 – Tipo de trabalho desenvolvido com o Professor do 1º Ciclo para promover a articulação entre os dois níveis de ensino	168
Tabela 9 – Estratégias para a transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo, para os docentes	169
Tabela 10 – Estratégias para a transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo, para as crianças	169
Tabela 11 – Motivos do receio da transição	174
Tabela 12 – Pontos importantes focados nos contatos entre educadoras e Encarregados de Educação	176
Tabela 13 – Reações do educando relativamente à transição	178
Tabela 14 – Receios do educando quando soube que ia para uma nova escola	180
Tabela 15 – Estratégias que utilizou para tranquilizar o educando aquando a transição	181
Tabela 16 – Motivo pelo qual se descola à escola para falar com a Professora do seu educando	184
Tabela 17 – Porque gosta de andar na escola	189
Tabela 18 – O que mais gosta de fazer na escola	190

Tabela 19 – Cruzamento entre as variáveis “faz os trabalhos de casa sozinho” e “andou no jardim de infância”	195
Tabela 20 – Teste de independência do Qui-Quadrado	195
Tabela 21 – Associação entre as variáveis	196
Tabela 22 – Cruzamento entre as variáveis “o método de ensino deve ser continuado ao longo dos anos de frequência no Jardim de Infância” e “diferencia o tipo de trabalho com as crianças”	197
Tabela 23 – Teste de independência do Qui Quadrado	197
Tabela 24 – Associação entre as variáveis	198
Tabela 25 – Cruzamento entre as variáveis “Sente diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância” e “Informação passada pela Educadora de Infância”	199
Tabela 26 – Teste de independência do Qui-Quadrado	200
Tabela 27 – Associação entre as variáveis	200
Tabela 28 – Cruzamento entre as variáveis “O seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo” e “Teve algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico”	201
Tabela 29 – Teste de independência do Qui-Quadrado	202
Tabela 30 – Associação entre as variáveis	203

Índice de Quadros

Quadro 1 – Planificação de tarefas	119
Quadro 2 – Elaboração do guião de entrevista aos Professores do 1º Ciclo Ensino Básico	132
Quadro 3 – Análise do conteúdo das entrevistas	212

Resumo

A frequência do Ensino Pré-escolar antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico é cada vez mais comum nos tempos que correm. Cada vez mais, e mais cedo, as crianças são colocadas em Creches e Jardins de Infância, o que nos leva a pensar se, de facto, haverá ou não vantagens para as crianças em irem tão pequenas para os Jardins de Infância. Outro ponto fulcral, é o facto das crianças cada vez despendem de mais tempo para a escola e menos tempo com a sua família, pois saem de casa por volta das 8.30 da manhã e regressam novamente a casa por volta das 18 horas, passando mais tempo na escola do que em casa.

Neste trabalho vamos tentar compreender as adaptações das crianças ao 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, quando provêm do Jardim de Infância e as adaptações das crianças que não o frequentaram; as vantagens e desvantagens das crianças frequentarem ou não o Ensino Pré-escolar e quais as competências que estas adquirem no Ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, tentando perceber as mais relevantes para a sua vida futura. Para o efeito, foram utilizados métodos mistos a fim de averiguar se é ou não vantajoso a frequência do Ensino Pré-escolar por parte das crianças e quais as competências adquiridas pelas crianças nestas duas etapas.

A amostra deste estudo foi constituída por 45 Educadores de Infância, 111 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, 169 Encarregados de Educação, 196 alunos do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e 93 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos.

Com a análise deste estudo pode concluir-se que a articulação entre os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico se torna imprescindível para adaptar e integrar a criança no novo contexto educativo, ou seja, para uma transição “saudável”.

Ao procurarmos um equilíbrio, para que aconteça a adaptação e não o conflito, realçamos a importância de um trabalho colaborativo entre Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Pais/Encarregados de Educação, com a finalidade de atenuar os cortes e as diferenças que existem entre os dois níveis de ensino, criando assim as condições para possibilitar à criança uma maior capacidade de resposta às novas situações que surjam.

Após esta investigação tornou-se visível que as metodologias aplicadas na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico são diferentes, e apesar de todos os esforços, não é prática comum, o trabalho em equipa entre docentes do mesmo nível de ensino, e até mesmo entre docentes de diferentes níveis de ensino. Como tal, estas atitudes não conseguem ser apropriadas a um ensino que se pretende que seja contínuo, relevante e que pressupõe a intervenção de Educadores e Professores, com um olhar na mesma direção.

PALAVRAS CHAVE:

Pré-escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Competências Adquiridas; Educadores de Infância; Professores de 1º Ciclo; Alunos do 1º Ciclo; Relação Professor/Encarregados de Educação.

Abstract

The frequency of Pre-School before the entrance to the 1st cycle of basic education is increasingly common these days. More and more, and earlier, children are placed in kindergartens, which leads us to wonder whether in fact or not there are advantages for children going too small into the kindergarten. Another focal point is the fact that children spend increasingly less time with their parents as they leave home around 8:30 a.m. and return home again around 6 p.m., spend more time in school than at home.

In this work we try to understand the adaptations of children in Year 1 of the 1st cycle of basic education, when they come to kindergarten and adaptations of children who have not attended the advantages and disadvantages of children attending or not the Pre-School and what skills they learn in pre-school education and are more relevant to their future life. For this purpose, mixed methods were used in order to ascertain whether or not the frequency of kindergarten on the part of children is advantageous and what skills acquired by children in these two stages.

The sample of this study was constituted by 45 Kindergarten Educators, 111 Primary School Teachers, 169 Parents / Guardians, 196 students of the 1st Year of the 1st Cycle of Basic Education and 93 children aged between 5 and 6 years.

With the analysis of this study it can be concluded that the articulation between the Kindergarten Educators and the Primary School Teachers becomes essential to adapt and integrate the child in the new educational context, that is, for a “healthy” transition.

When looking for a balance, so that adaptation and not conflict happens, we emphasize the importance of a collaborative work between Kindergarten Educators, Primary School Teachers and Parents / Guardians, in order to mitigate the cuts and differences that exist between the two levels of education, thus creating the conditions to enable the child to be more responsive to new situations that arise.

After this investigation it became visible that the methodologies applied in Pre-school Education and in the 1st cycle of basic education are different, and despite all efforts, it is not a common practice, team work between teachers of the same level of education, and even among

teachers of different levels of education. As such, these attitudes are unable to be appropriate to a teaching that is intended to be continuous, relevant and that presupposes the intervention of Educators and Teachers, with a look in the same direction.

KEYWORDS:

Early childhood education; Primary education; Skills development; Preschool teachers; Primary school teachers; Primary school students; Parent teacher relationship.

Resumen

Cursar la etapa de Educación Infantil antes de la entrada en el primer ciclo de la Educación Primaria es cada vez más común hoy en día. Con mayor frecuencia y a una edad cada vez más temprana, los niños acuden a guarderías y jardines de infancia, lo que nos hace pensar si en realidad existen o no ventajas para todos los niños en extender la obligatoriedad de dicha escolarización. Otro punto a destacar tiene que ver con el hecho de que cada vez más los niños dedican más tiempo a la escuela y menor tiempo a su familia pues salen de sus casas alrededor de 8:30h de la mañana volviendo alrededor de las 18 horas, pasando más horas en la escuela que en casa.

Así pues, en este trabajo vamos a tratar de analizar las adaptaciones de los niños al primer curso de educación primaria cuando llegan procedentes de la guardería (como paso previo a la educación infantil) y las adaptaciones de aquellos niños que no han asistido a esos espacios formales educativos. Trataremos de identificar las ventajas y desventajas de los niños que cursan o no la educación infantil y qué competencias desarrollan. Estudiaremos, por tanto, las competencias y/o habilidades que deberían aprender en la educación preescolar y en la educación primaria, destacando las más relevantes para su óptimo desarrollo como ciudadanos del siglo XXI. En esa dirección, se han utilizado métodos mixtos para conocer si el hecho de cursar la Educación Infantil concita mayores posibilidades de desarrollo y qué habilidades adquieren los niños en estas dos etapas.

La muestra de este estudio ha estado constituida por 45 Educadores de Infantil, 111 Maestros de Educación Primaria, 169 Padres / Tutores, 196 alumnos del 1er Año del 1er Ciclo de Educación Básica y 93 niños de entre 5 y 6 años.

Con el análisis de este estudio se puede concluir que la articulación entre los Educadores de Infantil y los Maestros de Educación Primaria, se torna fundamental para adecuar e integrar al niño/a en el nuevo contexto educativo, es decir, para una transición “saludable” entre ambas etapas.

A la hora de buscar un equilibrio, para que se produzca una mayor adaptación y se evite situaciones conflictivas, destacamos la importancia de un trabajo colaborativo entre los

Educadores de Infantil, Maestros de Educación Primaria y Padres / Tutores, con el fin de mitigar las peculiaridades y diferencias que existen entre los dos niveles de educación, creando así las condiciones para que el niño/a sea más receptivo a las nuevas situaciones que surgen.

Además, en esta investigación se ha visibilizado que las metodologías aplicadas en Educación Infantil y en el 1er Ciclo de Educación Básica son muy diferentes, y a pesar de todos los esfuerzos, no es una práctica común, el trabajo en equipo entre docentes de un mismo nivel educativo, e incluso entre profesores de diferentes niveles educativos. Tales actitudes no propician ni fomentan una enseñanza que pretende ser continua, relevante y que presupone la intervención de Educadores y Docentes, con una mirada común y en la misma dirección.

PALABRAS CLAVE:

Educación de la primera infancia; Enseñanza primaria; Desarrollo de las habilidades; Docente de preescolar; Docente de escuela primaria; Estudiante de primaria; Relación padres-docente.

Parte I

Introdução

A presente tese tem como tema, ***“Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: Análise das competências adquiridas pelas crianças nessas etapas educativas”***, pelo facto de ser um tema bastante interessante e enquadrar-se nas preocupações de quem leciona.

Este estudo insere-se no campo da Educação e tem como questão central perceber qual a importância do Ensino Pré-escolar no desenvolvimento das crianças e quais as principais competências adquiridas pelas crianças que frequentam o Pré-escolar antes de ingressarem no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A transição do Ensino Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico é um passo enorme e com enorme significado na vida das crianças. Esta etapa pode ser vivida de duas formas, distintas ou em simultâneo, se por um lado é vista como uma novidade e um desafio, por outro pode ser vivida com insegurança ou até medo por parte da criança. Esta transição pode ser um fator importantíssimo para a aquisição de competências por parte das crianças, pois se estas não estiverem predispostas para tal, será mais difícil para elas adquirirem as competências previstas.

Muitos inquiridos afirmam que é benéfico frequentar o Ensino Pré-escolar, pois, entre outras coisas, as crianças aprendem a conviver umas com as outras e adquirem regras sociais, mas também existem inquiridos que afirmam que as crianças que frequentam o Ensino Pré-escolar vão repetir o que as outras crianças dizem e fazem podendo ser ou não favorável, o que em casa, dizem não acontecer. Para além do que foi referido anteriormente, as crianças que frequentam o Ensino Pré-escolar, estão mais familiarizadas com o ensino em geral, estão habituadas a estar sentadas numa mesa a fazer um trabalho juntamente com outras crianças, estão habituadas a ouvir e a esperar a sua vez para expressarem a sua opinião ou colocar as suas

dúvidas, o que muitas vezes em casa não acontece, porque é só uma criança e não tem de esperar que o colega acabe de falar para colocar a sua dúvida.

Pelo facto de já estarem um pouco familiarizadas com o ensino e também por já terem adquirido algumas competências no Ensino Pré-escolar, julga-se que seja mais fácil a sua transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico e por consequência estão mais predispostas para a aquisição de novas competências e saberes.

Por outro lado, é visível que são diferentes as metodologias aplicadas na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para (Nabuco & Lobo, 1997), na Educação Pré-escolar é dado mais ênfase ao desenvolvimento emocional da criança, recorrendo para isso, a jogos e atividades criativas. No 1º Ciclo do Ensino Básico, a ênfase recai na aquisição de competências a nível das áreas temáticas do 1º Ciclo, como a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões.

Escolhemos esta temática para esta tese pois julgamos importante o facto de todos estarem atentos à educação dos seus filhos/educandos e por isso todos os dados e estudos relacionados com a educação são fatores importantes para a nossa sociedade. Julgamos ser importante os pais/encarregados de educação terem conhecimento do que os seus filhos/educandos realizam, de como o realizam e com quem o realizam, por isso achamos que é importante desmistificar a ideia de que no Ensino Pré-escolar, e também um pouco no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, as coisas são levadas sem muito rigor, pois tal não se verifica. Desde logo no Ensino Pré-escolar as crianças que o frequentam adquirem competências básicas para a sua vida, tanto social como educacional, pois são estimuladas para o ensino e para a educação.

Temos como principais objetivos deste estudo perceber que relevância os Educadores de Infância e os Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico dão à questão da transição do Ensino Pré-escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e qual a importância dada às competências adquiridas em cada fase da educação da criança. Vamos também procurar saber se Professores e Educadores desenvolvem algumas práticas para facilitar a transição e a adaptação das crianças à nova realidade, que é a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Investigaremos vários pontos relacionados com a frequência do Ensino Pré-escolar, como por exemplo a integração e as expectativas das crianças na entrada no 1º Ano do Ensino Básico, mas focaremos mais as nossas investigações nas competências adquiridas pelas crianças no Ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal investigação será realizada uma pesquisa sobre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e uma pesquisa sobre métodos e modelos utilizados no Ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Serão ainda abordadas as dificuldades e as estratégias usadas na articulação entre o Ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Será também efetuada uma pesquisa sobre a importância do espaço envolvente do contexto escolar e sobre a organização escolar em Portugal. Serão ainda referidas algumas propostas de formação para Educadores de Infância e Professores. Para consolidar este estudo serão distribuídos alguns questionários a Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Alunos do 1º ano do 1º Ciclo e Encarregados de Educação dos mesmos, a fim de recolher dados importantes para a nossa investigação. Estes questionários serão validados por Professores ligados ao 1º Ciclo do Ensino Básico e pelo Ministério da Educação. Serão também efetuadas quatro entrevistas a diferentes Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo desta investigação é ainda caracterizada a população amostra deste estudo e também são caracterizados os Espaços Educativos.

No que diz respeito aos métodos utilizados nesta tese, foram utilizados ambos os métodos, o método quantitativo, pois foram aplicados questionários a diversos grupos e estes questionários foram analisados por meios de técnicas estatísticas, e o método qualitativo, na análise dos dados recolhidos através das entrevistas e na análise dos desenhos efetuados pelas crianças que frequentam o Ensino Pré-escolar.

Com este projeto pretendemos esclarecer os prós e contras da frequência do Ensino Pré-escolar antes da entrada para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico baseando-nos nas respostas dos questionários e das entrevistas realizadas aos docentes, bem como interpretando o desenho realizado pelas crianças que vão ingressar no 1º Ano do Ensino Básico, tendo sempre em atenção as competências que são adquiridas pelas crianças nestas duas etapas escolares da sua vida.

Este estudo é realizado com uma amostra de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Educadores de Infância, Alunos e seus Encarregados de Educação, pertencentes a quatro concelhos distintos de Portugal, concelho do Fundão, no Norte do País, concelho de Peniche e de Caldas da Rainha, na zona Centro e concelho de Serpa, no Sul de Portugal.

São estas as questões e dizeres, e muitas mais que irão surgir ao longo do nosso projeto de investigação, que nos propomos a estudar para tentar obter respostas.

Marco Teórico

1.1 – A Educação Pré-escolar

Em Portugal a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família. Esta etapa destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, início do ensino formal, o 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao espaço que alberga o Ensino Pré-escolar chama-se Jardim de Infância e os profissionais responsáveis por esta fase escolar são os Educadores de Infância.

A frequência da Educação Pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, mas compete ao Estado contribuir ativamente para a universalização da oferta neste nível de ensino.

Os principais objetivos da Educação Pré-escolar são:

- a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas, como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

h) proceder ao despiste de inaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

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

São finalidades da Educação Pré-escolar:

1) apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos;

2) proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual;

3) promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade;

4) preparar a criança para uma escolaridade bem sucedida.

(<http://www.dge.mec.pt/ocepe/>, 2016)

A Educação Pré-escolar tem como parceiros primários, as Famílias, o Estado, as Autarquias e toda a comunidade local. (Dias, 2000)

O desenvolvimento curricular na Educação Pré-escolar é do encargo do Educador que desempenha a atividade educativa/letiva de 25 horas semanais, em regime de monodocência, devendo a sua ação basear-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. A atividade educativa/letiva de cinco horas diárias deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processamento de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente, sempre de acordo e tendo em conta o grupo de crianças com que está a trabalhar no momento. (Marques, 1996)

Entre 1991 e 2006 foram efetuadas em Portugal profundas mudanças ao nível da Educação Pré-escolar, quer no âmbito da formação dos educadores quer no âmbito da sua posição na organização do currículo. (Dionísio & Pereira, 2006)

Em 2016 foram homologadas as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, através do Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19.

Ao mesmo tempo que estas mudanças ocorriam, foi também avançando a investigação, estando agora disponíveis estudos importantes sobre os principais problemas que afetam a educação em Portugal.

Decorria o ano de 1882 quando foi inaugurado, no Jardim da Estrela em Lisboa, o primeiro Jardim de Infância Froebel, por iniciativa governamental e a pedido de um grupo de intelectuais em contato com as mais recentes correntes pedagógicas na Europa. Tinha a estrutura de um “chalet” suíço, acolhia 200 crianças e as “jardineiras de infância” – como eram denominadas as educadoras de infância - eram senhoras de boas famílias que haviam feito uma formação na Suíça, tendo como guia a obra de Frédéric Froebel, “Manual Prático para Jardins de Infância”.

Também no ano de 1882 é criada a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus, uma iniciativa de carácter privado. A Cartilha Maternal de João de Deus (1876) é exemplo de uma metodologia de iniciação à leitura que procura alfabetizar, não apenas as crianças, mas também a população adulta através das escolas móveis. A referida Associação tinha, entre os seus objetivos, que estas escolas fossem maternais e que acolhessem crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade, onde fosse implementado à letra o espírito e doutrina da obra educativa de João de Deus. (Gomes, 1977)

O período do Estado Novo (1926-1974) foi fortemente marcado pelo retrocesso a nível da Educação de Infância. Numa política baseada na ideologia da maternidade e de regresso das mulheres ao espaço privado doméstico, em 1936 a educação de infância fica confinada à “Obra das Mães pela Educação Nacional”, sendo esta Obra a principal responsável pela educação infantil e pré-escolar, em complemento da ação familiar, e tendo como finalidade orientar as mães através dos ideais de família proclamados pelo regime ditatorial.

Paralelamente, e acompanhando as ideias para a educação e formação das elites, surgiram alguns Jardins de Infância particulares, cujo enfoque era já a introdução às aprendizagens que a sua classe social exigia. Entre 1950 e 1959 surgiram também as duas primeiras escolas particulares de Educadoras de Infância, nascidas de movimentos católicos onde o espírito de missão e apostolado são elementos fundamentais de formação. Não é difícil imaginar que o público alvo - mulheres - destas escolas fosse proveniente da burguesia mais rica e com prestígio, o que contribuía para o elitismo social da profissão de Educadora de Infância.

Entre os anos de 1960 e 1979, o fluxo de migração das aldeias para as cidades e o aumento da taxa de trabalho feminino, consequência de variadas alterações sociais, leva a uma procura cada vez maior dos serviços para a infância, verificando-se assim uma expansão das Creches e Jardins de Infância de natureza privada e assistencial. O que então se privilegiava era a guarda das crianças, em detrimento de preocupações pedagógicas ou de respeito pela

individualidade das crianças, característica que ainda hoje pesa nas instituições privadas de solidariedade social.

O 25 de Abril de 1974 trouxe à sociedade portuguesa a força que permitiu, nas diversas áreas, vivenciar e produzir alterações a um ritmo acelerado, iluminadas dos mais puros ideais da liberdade, da democracia e da igualdade. Por todo o país surgem Jardins de Infância de iniciativa popular, em condições precárias e sem pessoal especializado. Alguns destes espaços vieram a ser integrados pelos diversos ministérios ou autarquias e outros não sobreviveram muito tempo, tendo-se extinguido. Sob os nobres ideais da Revolução, é criada em 1977 a Rede Pública de Educação Pré-escolar que originou um período de grande expansão do setor absorvendo todos os Educadores de Infância das Escolas Normais de Educadores de Infância (criadas também neste período) e todo um movimento popular de criação e de participação na vida destes novos Jardins de Infância.

Pode dizer-se que o ano de 1977 foi um ano muito importante na Educação Pré-escolar portuguesa, pois foi criada uma rede nacional de estabelecimentos de Educação Pré-escolar, os chamados Jardins de Infância, passando assim a educação nesses anos antecedentes à escolaridade básica a serem também da responsabilidade do Estado, assumindo o Ministério da Educação essa responsabilidade pela rede pública de Jardins de Infância.

Após o ano de 1990 a Educação Pré-escolar tem vivido um novo período da sua existência, que já consta à 33 anos, enquanto setor da Educação assumido pelo Ministério da Educação e com uma rede pública de Jardins de Infância. Justifica-se, pois, o lançamento de algumas questões que alimentem o debate sobre um segmento do Sistema Educativo que tem sido, muitas vezes, fonte para bonitos discursos políticos e promessas eleitorais sem implementação em medidas de fundo que afirmem uma aposta séria na Educação Pré-escolar. (Dias, 2000)

A Rede Pública, por sua vez, se inicialmente beneficiou de um período de expansão, também sofreu o efeito contrário com o período de estagnação que ocorreu de 1988 a 1995, período em que oficialmente não foi criado nenhum Jardim de Infância. Neste período os Educadores de Infância (que as Escolas continuavam a formar) conheceram o desemprego e a exploração indigna de muitos estabelecimentos privados, sobretudo das IPSS'S (Instituições Particulares de Solidariedade Social). Os dirigentes destas instituições recusaram-se sempre a encarar a profissão de Educador de Infância com a dignidade e a importância de uma profissão docente. O Ministério da Educação, dando cumprimento à política do governo Cavaco Silva, não

só não combateu o caos instalado neste setor como o alimentou pela inércia, pela política de apoio à iniciativa privada, pela ausência de fiscalização.

Na Rede Pública assistiu-se à degradação de muitos Jardins de Infância, alguns dos quais instalados definitivamente nas instalações provisórias e sem quaisquer condições em que nasceram. Tudo isto criou um sentimento de descontentamento e desmotivação crescente na profissão que acompanha o sentimento da classe docente na sua globalidade. Os Educadores de Infância são colocados progressivamente perante a existência de dificuldades objetivas, tal como acontece com todos os outros Professores. Não espanta que a motivação, a implicação e o esforço diminuam. Esta insatisfação (traço, muitas vezes único, dos elementos de identificação dos Educadores de Infância) terá ainda um peso maior quando potenciada pelo isolamento, pela instabilidade e pelo abandono.

(<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=93&doc=8088&mid=2>, 2000)

A publicação de imensas portarias de Jardim de Infância, a publicação da Lei- Quadro da Educação Pré-escolar (1997), que institui uma rede Nacional que engloba todos os estabelecimentos e os coloca sob a dependência do Ministério da Educação assim como a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), foram medidas que pretenderam tornar consequentes as promessas e pôr termo ao descontrolo que o Ministério tinha sobre as outras redes, numa tentativa de dar unidade e coerência ao setor, considerado a 1ª etapa da Educação Básica.

Por outro lado, tendo sido alterada, em 1997, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de uniformizar a formação de todos os docentes ao nível da licenciatura, o governo ainda não conseguiu proporcionar condições para que todos os Educadores e Professores sem esta formação a possam complementar, através dos complementos de formação como a própria Lei prevê.

Além destas preocupações, outras questões estão ainda por responder quando se debate a questão da Educação Pré-escolar.

Será necessário dar a este sector o carácter de obrigatoriedade para que o governo e as próprias famílias encarem a frequência das crianças como uma condição importante na sua formação básica? Quais as consequências de uma tal medida do ponto de vista concecional? Como deve a Rede Pública de jardins de infância, desde sempre vocacionada para responder

mais às necessidades pedagógicas das crianças, evoluir para dar uma melhor resposta social às famílias, tendo em conta as profundas alterações sociais e ritmos de vida? E estando em curso uma nova organização administrativa das escolas, que aposta nas áreas escolares englobando todos os ciclos de educação e ensino, não deverão estas respostas ser encontradas de forma transversal e abrangente? Que medidas e estratégias deverão ser acionadas para que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar permitam, de facto, uma maior afirmação deste nível de educação em articulação com o 1º Ciclo, constituindo uma referência para todos os educadores, independentemente da natureza do estabelecimento em que exercem a sua atividade, não sendo ignoradas por uns e transformadas em programas por outros? (Dias, Maria Natália, 2000, p. 4)

Estas são algumas questões que têm necessariamente que ser tidas em conta nos debates à cerca de um nível de educação sobre o qual muito se tem falado nos últimos tempos, mas muito pouco se tem discutido verdadeiramente, pois poucas ou nenhuma respostas têm surgido. Questões cujas respostas confirmarão, ou não, se a Educação Pré-escolar é, ou não, uma paixão esquecida.

(<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=93&doc=8088&mid=2>, 2000)

Foi entre o período de 1988 a 1995 que o setor da Educação Pré-escolar foi integrado no sistema educativo através da Lei de Bases aprovada em 1986.

Altera-se assim, drasticamente, o perfil do grupo dos Educadores de Infância, sendo agora em muito maior número, de origens sociais diversas e até com alguns Educadores homens. A rede que agora resulta é palco de dinâmicas e inovação extraordinárias, sem ficar refém de apatias ou hábitos instalados. No entanto, as outras redes persistem e expandem-se também, pois a procura é contínua, embora persistam diferenças profundas entre elas, quer ao nível da qualidade pedagógica, quer nas condições de trabalho e nos salários. As redes estão distribuídas por vários Ministérios e a Educação Pré-escolar chega a 1995 como uma manta onde cada retalho tem o seu desenho e as suas regras.

Em 1997, a equipa de trabalho ministerial para a Educação Pré-escolar apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, dando extrema importância à necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 114) e reconhecendo que a qualidade dos

contextos educativos em Portugal era praticamente exclusiva de ações individuais e não de um sistema educativo coerente.

Também no ano de 1997, surgiu em Portugal a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que define a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, encaminhando assim o nosso sistema educativo. Esta Lei-Quadro da Educação Pré-escolar estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

O princípio geral e os objetivos dele consequentes declarados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar encaixam na organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, Despacho nº 5220/97 de 10 de julho) que se constituem como um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. (Marques, 1996)

Segundo o Decreto-Lei n.º 147/97, a atribuição da responsabilidade dos Jardins de Infância ao Estado teve como objetivo garantir a igualdade de acessos à Educação Pré-escolar a todas as crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade, dando relevância à necessidade de cada ser humano usufruir de um desenvolvimento pessoal e social equilibrado e digno.

Ainda no ano de 1997, foi oficializada a orientação acerca das características físicas dos Jardins de Infância, sobre a sua qualidade estética, os seus recursos vários e os seus materiais naturais. Tendo em conta todos estes fatores, a Educação Pré-escolar, foi definida oficialmente como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de várias aprendizagens, entre elas, a linguagem e a expressão artística, e como lugar de um conhecimento geral do mundo. Com tudo isto e a partir desse momento, outras medidas importantes para melhorar o Ensino Pré-escolar foram tomadas.

Um ano mais tarde, em 1998, o Ministério da Educação, reforçando o facto da qualidade dos contextos educativos em Portugal serem praticamente exclusivos de ações individuais e não de um sistema educativo coerente, publica um documento intitulado “Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998), onde se apresentam as principais conclusões do “Projecto Pré-Primário” da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (no qual Portugal participara), cujo principal

objetivo foi o de reunir conhecimento sobre a forma de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças. De entre as principais conclusões relativas ao desenvolvimento curricular e à organização de trabalho nos Jardins de Infância em Portugal, é importante referir:

- a dificuldade que os Educadores de Infância portugueses mostraram em especificar o curriculum por eles seguido;
- a qualidade apenas suficiente dos Jardins de Infância;
- o facto dos projetos educativos desenvolvidos por diferentes escolas serem “Projectos por Decreto”, isto é, serem mais o resultado de uma exigência governamental do que uma estratégia-chave definida pelos próprios profissionais face às características dos contextos em que atuavam, não podendo assim adaptar os seus projetos ao grupo de crianças existente.

Neste contexto, as Orientações Curriculares provindas do Ministério da Educação acabam por se tornar um documento-chave para a Educação Pré-escolar e tiveram um grande impacto nas práticas pedagógicas de Educadores de Infância mais jovens, que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas atividades educativas.

Dois anos após a definição deste curriculum obrigatório, em 1999, apenas 37% dos Educadores de Infância tinham conhecimento da sua existência, não o utilizando, alguns, por puro desconhecimento. (Cardoso, 1999)

Por outro lado, muitos Educadores de Infância não sabem como operacionalizar estas orientações, devido, entre outros fatores, às próprias características do documento, mas sobretudo devido à falta do conhecimento teórico que está implícito no documento oficial, bem como à falta de recursos de diagnóstico e de avaliação para uma boa aplicação deste. (Pereira & Viana, 2003)

Uma das medidas, que surgiu no âmbito da Educação Pré-escolar ter sido definida oficialmente como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagens e como lugar de um conhecimento geral do mundo, tomada em 2001, foi a exigência do grau universitário para todos os Educadores de Infância, à semelhança do que acontecia já com os Professores de todos os outros graus de ensino.

Ainda em 2001, o Governo publicou dois Decreto-Lei, um relativo ao Perfil Geral (Decreto-Lei n.º 240/2001) e outro relativo aos Perfis Específicos para os Educadores de Infância e

Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001), estabelecendo assim as competências que devem possuir todos os profissionais que estão direcionados para o Ensino Pré-escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Existe em Portugal uma Rede Nacional de Educação Pré-escolar constituída por Jardins de Infância do Ministério da Educação, do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, das Autarquias, das Instituições Particulares de Solidariedade Social e do Ensino Particular e Cooperativo. Todos estes Jardins de Infância têm pessoal preparado para cuidar bem das crianças que os possam frequentar, no entanto têm formas de funcionamento diferentes no que diz respeito a horários, refeições e custo. (Noronha, 2000)

A Educação Pré-escolar está hoje definida no artigo 2 da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Em jeito de conclusão podemos dizer que na Educação Pré-escolar é muito importante a relação estabelecida entre a Educadora de Infância e a criança. Num momento em que a criança, de tão tenra idade, abandona a segurança da relação com os pais, deixa de estar a tempo inteiro com eles e vai passar a estar muito mais tempo com outra pessoa, neste caso a Educadora de Infância, é importante haver estabilidade dentro da sala de aula. Com base nos questionários realizados afirma-se que é importante manter a mesma Educadora de Infância e a mesma Auxiliar de Ação Educativa durante todo o ano e em proximidade com os mesmos alunos. Só por motivos de força maior deverá haver mudanças, pois essas mudanças poderão ser verdadeiramente sentidas pelas crianças implicadas nelas.

Anteriormente, as crianças apenas tinham garantido o acesso à Educação Pré-escolar após os cinco anos de idade, mas a partir do ano letivo 2016/2017, as crianças de quatro anos de idade passaram a ter entrada assegurada na rede de ensino pré-escolar do ensino público e não apenas após os cinco anos de idade. Esta lei foi aprovada a 15 de maio de 2015, mas só recentemente foi publicada em Diário da República, alterando assim a anterior lei saída em 2009, que apenas consagrava a universalidade do Ensino Pré-escolar para crianças com cinco anos. A nova lei refere que: “A educação pré-escolar é universal para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade.”

Neste mesmo diploma coloca-se a hipótese de se alargar esta “universalidade” às crianças de três anos: A regulamentação prevista no número anterior abrange o processo de avaliação da implementação da universalidade da educação pré-escolar às crianças com quatro anos de idade e os mecanismos de aferição da possibilidade de estender a universalidade às crianças com três anos de idade, bem como a definição do respetivo prazo.

Esta medida aponta ainda para as vantagens de uma "experiência pré-escolar mais precoce" e para "a necessidade de conciliar a vida familiar com a vida profissional". Acrescenta ainda que, para "alargar esta universalização para os quatro anos de idade, afigura-se igualmente de grande importância garantir uma articulação da rede já existente, de forma a evitar excessos locais e insuficiências noutras".

A Lei Quadro da Educação Pré-escolar faz referência apenas à educação pré-escolar a partir dos três anos de idade, não sendo abrangida a educação para as crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos (creche), no entanto e tendo como base a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, considera-se que esta seja um direito de todas as crianças. Tendo em conta essa necessidade foram abertas cem novas salas para ensino pré-escolar em cooperação com o setor social e solidário, dando início à sua universalização efetiva a partir dos 3 anos de idade e pretende-se ainda que seja alargada a oferta pública da educação pré-escolar, criando-se setenta novas salas, especialmente nas zonas mais carenciadas, tendo também a cooperação com o setor social e solidário e as autarquias locais (Henriques, 2017).

Nesse sentido é importante que haja uma continuidade na pedagogia para a infância e que o trabalho realizado pelos Educadores de Infância com crianças entre os zero e os seis anos tenha fundamentos e objetivos comuns e que seja orientado pelos mesmos princípios.

Existe sempre a necessidade da presença de um adulto no processo de educação e nesta etapa é fundamental o diálogo entre a escola e a família, para que a criança possa crescer sentindo-se segura afirmando a sua personalidade.

A Educação Pré-escolar deverá ter como objetivo expor a realidade e estimular o interesse por esta, utilizando a curiosidade natural das crianças para esse fim. Talvez por isso estudar atualmente não é muito diferente do que era há muitos anos atrás. Parte da curiosidade, pede atenção e exige raciocínio, isto é, esforço. Pode ser uma bela aventura, mesmo que peça simplicidade, trabalho e método. É exatamente no método que o educador tem um papel preponderante. Suscitar a curiosidade e capacidade de conhecer, já inatas, e arriscar propor uma

hipótese de significado, ou seja, uma possível chave de leitura para o mundo, é, assim, a principal tarefa do adulto como educador. Esse Educador deve ser capaz de alimentar as crianças nas suas experiências pessoais e nem a relação de confiança, nem o trabalho de educador e educando é substituída. (Pinto, 2019)

1.1.1 – Métodos e Modelos utilizados

Atualmente em Portugal podemos encontrar alguns modelos curriculares, tais como: o Método João de Deus, o Movimento da Escola Moderna, o Projeto de Reggio Emilia e o Currículo de Orientação Cognitivista, concebido e divulgado pela Fundação Educacional High-Scope.

Estes métodos podem ser utilizados isoladamente ou em concordância com outros modelos, cada Educadora de Infância pode “criar” o seu método curricular, utilizar ideias de vários métodos, limar arestas e produzir o seu próprio modelo, aplicando-o e adaptando-o da melhor maneira a cada grupo de crianças que tem à sua frente, pois é o método que se deve adequar às crianças e não as crianças que se devem adaptar ao método escolhido pela Educadora de Infância.

1.1.1.1 - O Método de João de Deus

Este método tem uma longa tradição no panorama da educação de infância em Portugal. O primeiro jardim de infância foi inaugurado em Coimbra, no ano 1911. O modelo pedagógico dos jardins de infância João de Deus tem características muito próprias que lhes conferem uma sólida consistência. A Cartilha Maternal, publicada em 1876, é, ainda hoje, a metodologia utilizada para a iniciação precoce à leitura e à escrita. (Serra, 2004)

Já em 1987 para João de Deus era evidente, a existência de relações estreitas entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita. É a ouvir e a falar que as crianças conseguem segmentar, no continuum sonoro, as palavras que lhes interessam, e isto muito antes de as empregar em frases. Concebendo a aprendizagem da leitura no continuum de aprendizagens

da linguagem oral, a análise e a síntese não são operações separadas, mas operações intrinsecamente ligadas nos tateios e retificações contínuas.

Mas, ao contrário do que acontece com a língua falada, a linguagem escrita tem especificidades que só a prática, sem reflexão, não consegue dominar. A escrita não representa apenas os sons da fala, representa também indicadores de significado. No processo de aquisição/construção da escrita, a criança vai ter de fazer uma integração do conhecimento que tem a língua oral, com as suas experiências com a língua escrita. (Viana, 1997)

Para além da importância do domínio e reflexão sobre a linguagem falada, João de Deus estava também consciente do peso relativo aos aspetos visuais. E é precisamente uma característica essencialmente visual que é saliente no tipo de impressão adotado nas lições da Cartilha. Apesar de todos os avanços tecnológicos, não conhecemos manuais escolares que proponham o que a Cartilha Maternal propôs, ao apresentar as palavras segmentadas silabicamente através do recurso ao preto/cinza. Este recurso a estruturas gráficas artificiais permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas. (Viana, 1997)

Outro aspeto de evolução, são as recomendações que João de Deus faz aos professores, para que ajudem as crianças a sentir o funcionamento dos seus órgãos fonadores para melhor entenderem a imagem sonora e para uma melhor consciencialização da noção de fonema e de sequência de sons nas palavras. O método de João de Deus segue uma via completamente original, pois apresenta as dificuldades da Língua Portuguesa seguindo uma progressão pedagógica que constitui um verdadeiro estudo desta língua. Por outro lado, verificamos que desde a primeira lição a criança é convidada e estimulada a ser “analista de linguagem”. Desde a primeira lição a criança tem um papel ativo na descoberta de que o contexto das letras determina o seu valor sonoro. Assim, cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores; as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem fonicamente a fricativas. (Viana, 1997)

Coloca-se a hipótese do modelo curricular seguido nos Jardins de Infância João de Deus, pela prática altamente programada e orientada que apresenta para as aprendizagens formais, de se poder vir a inserir na “metáfora da produção”. Partindo de um estudo realizado sobre os modelos curriculares na educação de infância, poderá ser admissível estabelecer alguns pontos

de contato entre o currículo praticado nesta instituição e os modelos que se ligam às teorias behavioristas ou comportamentalistas. (Gaspar, 1990)

Pelo facto de ser excessivamente estruturado e estar direcionado para a aprendizagem precoce da leitura, escrita e cálculo, este modelo permite inferir que, entre a educação de infância e as aprendizagens formais, existe uma continuidade educativa que resulta de uma antecipação do modelo curricular normalmente utilizado no 1º Ciclo do Ensino Básico. (Serra, 2004)

1.1.1.2 - O Projeto Reggio Emilia

Entre 1960 e 1969, surge em Itália uma nova consciência acerca da educação de infância. De facto, a educação de infância ocupa o lugar central nos debates que se organizam, mas o tema principal desses debates realiza-se à volta de as escolas existirem, ou não, como, como um serviço social. Ao longo desta década, aparecem como principais influências as teorias psicopedagógicas inovadoras da Europa nos anos 50 e 60, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e John Dewey; e também de pedagogos italianos, como Maria Montessori, irmãs Agazzi e Bruno Ciari. Estes pedagogos guiaram as escolhas e a determinação dos responsáveis pelo modelo de Reggio Emília de continuar com a experiência. Eles contribuíram para fortalecer a crença numa educação ativa e a importância de envolver as famílias e os educadores num projeto comum para a educação de infância. (Formosinho, 1996)

Na década de 70, vários psicólogos sobressaíram, destacando-se Keneth Kaye pelas suas sugestões no papel tutorial do adulto; Howard Gardner e as suas formas de inteligência e mentes abertas; Shaffer e a sua ideia sobre o relacionamento linguagem e a interação social; Serge Moscovici e Gabriel Mugny e a importância das construções cognitivas interpessoais. Também estes vieram influenciar o modelo Reggio Emília. (Formosinho, 2007)

Como Piaget, em Reggio, acreditava-se que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do Mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana. Com este projeto procura-se promover as relações, interações e comunicações. Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares.

Outra grande influência do Projeto Reggio Emília foi Vygotsky, o qual defendeu que o pensamento e a linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de ação, que depois a criança será capaz de executar, controlar descrever e finalmente discutir. Em todo este processo, o adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades. (Formosinho, 1996)

A organização do espaço físico, assim como todo o trabalho realizado nas escolas de Reggio, resulta de um trabalho de cooperação e colaboração, onde todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços. A escola surge então como um lugar entre muitas crianças e adultos. As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e expressam-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. As atividades realizadas pelas crianças incluem: saber observar, saber colocar questões, saber representar. Elas devem ser capazes de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho. (Formosinho, 1996)

No Projeto Reggio Emília as crianças envolvidas num projeto são encorajadas a representar a mesma ideia através de diferentes formas, a arte não é vista como uma parte separada do currículo. Saber e perceber o que é importante para os adultos, os que os preocupa e o que valorizam, permite às crianças atingir um elevado nível de representação gráfica. Elas sabem que os adultos valorizam as suas ideias e trabalhos. Os educadores utilizam um conjunto de estratégias para que estas mensagens sejam comunicadas indiretamente. Estes fotografam e filmam os trabalhos das crianças, expõem-nos pela escola, transcrevem o que as crianças dizem, toda esta informação é partilhada com todas as crianças que frequentam a sala ou o centro, com outros adultos que nele trabalham, com os pais e famílias. (Formosinho, 1996)

1.1.1.3 – O Modelo Curricular High/Scope

Este modelo curricular foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope, sendo um currículo que representa uma construção progressiva de conhecimento sobre a Educação de Infância, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa. David Weikart tinha trabalhado como psicólogo no distrito

escolar de Ypsilanti (USA), nos finais da década de 50, trabalhando com crianças com necessidades educativas especiais. Esta experiência profissional motivou-o para desenvolver um programa de Educação Pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola. Nasce assim, em 1962, o *Ypsilanti Perry Prè-School Project* que representava a primeira pedra do que é hoje o currículo High-Scope. (Formosinho, 1996)

Este programa apresenta quatro fases:

Primeira fase: Educação compensatória – isto, é, o *Project Perry* situa-se no Movimento de Educação Compensatória dos anos 60 e no âmbito das preocupações com a igualdade de oportunidades educacionais. Então havia que criar situações que promovessem essa igualdade e através dela, a igualdade de oportunidades económicas e sociais. Isto leva a uma rejeição da compreensão do desenvolvimento intelectual como a mera aprendizagem de capacidades específicas através da repetição e memorização. Sendo os pressupostos centrais do *Ypsilanti Perry Prè-School Project* os seguintes: a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização, e o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura.

Segunda fase: Tarefas piagetianas/ tarefas de aceleração – nesta fase, o currículo, chamado *Currículo de Orientação Cognitivista*, assenta: na definição do desenvolvimento psicológico como a finalidade da educação; definição do papel do educador como promotor do desenvolvimento psicológico da criança; a criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte; e a criação de uma rotina estável com um ciclo central de planeamento-trabalho-revisão.

Terceira fase: As experiências-chave: da aceleração à construção – foi só no início da década de 70 que o desenvolvimento do currículo High-Scope entrou na terceira fase, onde as características diferenciadoras são: a organização da atividade educacional em torno de “experiências-chave”; e a reconceptualização do papel do adulto. Nesta terceira fase, considera-se que o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente. Passa-se agora a pôr a criança em contato com uma realidade educacional estimulante onde se acredita que ela, por sua iniciativa, constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto um papel menos diretivo e mais de apoio e suporte.

Quarta fase: A criança é o motor da aprendizagem no diálogo – quando se contata com membros da equipa High-Scope sente-se a sua constante reflexão a partir da prática. Esta prática tinha vindo simultaneamente a reduzir o papel diretivo do adulto e a concebê-lo de outras formas que permitam à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão. Não quer dizer que se minimize a atividade do educador. Este também é ativo, também inicia, também toma decisões, mas a sua intervenção nunca pode ser intrusiva em relação à atividade da criança, não pode dirigi-la ou paralisá-la. O trabalho do educador antecede a atividade da criança, este prepara o espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter a atividade auto-iniciada. Uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual. (Formosinho, 1996)

1.1.1.4 – O Movimento da Escola Moderna

O Movimento Escola Moderna (MEM) assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas. A criação do Movimento decorre da fusão de três práticas convergentes: a conceção de um município escolar, numa escola de 1º Ciclo de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet e a organização dos cursos de Aperfeiçoamento profissional no Sindicato Nacional de Professores organizado por Rui Grácio (pedagogo), entre 1963 a 1966.

É justamente em 1966 que é fundado o Movimento da Escola Moderna por transformação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato.

A partir da sua constituição, o trabalho teórico e prático desenvolvido em Portugal foi operando a deslocação do modelo de uma “Pedagogia Freinet” para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm a desenvolver. Assim, de uma conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio erro, foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação socio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha institucional de Vygotsky e de Bruner.

A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, juntos, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (Formosinho, 1996)

É no envolvimento e na organização constituídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda, ou seja, todos ensinam e aprendem. Este modelo curricular possui características próprias. Por um lado, a constituição de grupos heterogéneos, quer no que diz respeito às idades das crianças, quer à sua proveniência sociocultural. Por outro lado, a organização do espaço integra seis áreas básicas de atividade, distribuídas à volta de uma área central polivalente. Essas áreas são: a biblioteca e documentação, a oficina de escrita e reprodução, o espaço de atividades plásticas e expressão artística e, por último, o espaço dos jogos, brinquedos e “faz-de-conta”. (Serra, 2004)

O dia desenrola-se em nove momentos distintos: o acolhimento; atividades e projetos; uma pausa que envolve um pequeno lanche e recreio livre; comunicações; almoço; atividades de recreio; atividades coletivas e balanço de conselho, ou seja, avaliação. (Formosinho, 1996). Do currículo semanal faz parte, ainda, meio-dia por semana destinado a visitas de estudo e contatos com a comunidade. Relativamente à planificação e avaliação, estas são feitas diária, semanal e periodicamente. Dá-se bastante importância à avaliação, estando esta integrada no processo educativo.

Este movimento tem sete princípios de estruturação da ação educativa:

- *Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.* Este princípio destina-se a clarificar e a dar coerência ética à escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização que melhor se adequem às regras e objetivos democraticamente instituídos pelos educandos e educadores.
- *A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explica-se através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos.*

- *A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação, e abrange toda a escola desde os atos de planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas.*
- *Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.*
- *A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.*
- *As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade.*
- *Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos. Ou seja, os alunos pedem aos pais, aos vizinhos e às instituições muita colaboração para a realização dos seus projetos, quer na recolha das informações que serão trabalhadas no Jardim de Infância, quer convidando pessoas que sabem coisas que importam que sejam conhecidas, para um contato direto com os alunos.*

(Formosinho, 1996)

Nome do Modelo/ Método	Autor/ Colaborador	Data de início	Destinatários	Finalidade	Objetivos	Metodologia	Materiais	Avaliação	Outras observações importantes
Método João de Deus	João de Deus	1876	Crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.	Ajudar as crianças a sentir o funcionamento dos seus órgãos fonadores para melhor entenderem a imagem sonora e para uma melhor consciencialização da noção de fonema e de sequência de sons nas palavras.	Permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas, através das estruturas gráficas artificiais.	A Cartilha Maternal é a metodologia utilizada para a iniciação precoce à leitura e à escrita. É um método excessivamente estruturado e está vocacionado para a aprendizagem precoce da leitura, escrita e cálculo.	A Cartilha Maternal apresenta as palavras segmentadas silabicamente recorrendo ao preto/cinzentos.	As crianças decompõem as palavras através de unidades gráficas artificiais e iniciam precocemente a leitura e a escrita.	Os Jardins de Infância de João de Deus têm uma grande semelhança com o primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que diz respeito ao ensino da leitura, escrita e cálculo, podendo assim dizer-se que existe uma larga articulação entre estes Jardins de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico.
Projeto Reggio Emilia	Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Vygotsky, Erikson, Bronfenbrenner, Freinet, Dallon, Agazzi, Ferrière, Montessori, Kenneth Kaye, Howard Gardner, Shaffer, Vygotsky, Serge Moscovici e Gabriel Mugny.	1951	Crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.	Promover as relações, interações e comunicações.	Organização do espaço físico. Atividades realizadas pelas crianças que incluem: saber observar, saber colocar questões, saber representar. Elas devem ser capazes de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho.	O conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, em que a criança tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares. O adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades. Os educadores utilizam um conjunto de estratégias para que estas mensagens sejam comunicadas indiretamente.	Um trabalho de cooperação e colaboração, onde todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços. As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e expressam-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento,	As crianças são encorajadas a representar a mesma ideia através de diferentes formas, a arte não é vista como uma parte separada do currículo. Saber e perceber o que é importante para os adultos, o que os preocupa e o que valorizam, permite às crianças atingir um elevado nível de representação gráfica.	A criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do Mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana. Toda a informação é partilhada com todas as crianças que frequentam a sala ou o centro, com outros adultos que nele trabalham, com os pais e famílias.

							desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música.	Os Educadores fotografam e filmam os trabalhos das crianças, expõem-nos pela escola, transcrevem o que as crianças dizem.	
Modelo Curricular High/Scope	David Weikart <i>O Ypsilanti Perry Prè-School Project</i> que representava a primeira pedra do que é hoje o currículo High-Scope.	1962	Educação Pré-Escolar.	Preparar as crianças para a entrada na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Que o currículo se dirija ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura. Construir o conhecimento.	Construção progressiva de conhecimento sobre a Educação de Infância, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o de investigador e o de todos estes na construção da ação educativa.	O trabalho do Educador antecede a atividade da criança, este prepara o espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter atividade auto-iniciada.	Gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem.	Criação de uma rotina estável com um ciclo central de planeamento-trabalho-revisão.	Uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, de observar e apoiar e, posteriormente, de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual.
Movimento da Escola Moderna	António Sérgio	1966	Grupos heterogéneos, quer no que diz respeito às idades das crianças, quer à sua proveniência sociocultural.	Criar um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.	Os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.	Conceção empirista da aprendizagem assente no ensaio erro, foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha institucional de Vygotsky e de Bruner. O dia desenrola-se em nove momentos distintos: o acolhimento, atividades e projetos, uma pausa	Instrumentos (intelectuais e materiais). As crianças pedem aos pais, aos vizinhos e às instituições muita colaboração para a realização dos seus projetos, quer na recolha das informações que hão de ser trabalhadas na classe, quer convidando pessoas que sabem coisas que importam que sejam conhecidas,	Esta é feita diária, semanal e periodicamente. Dá-se bastante importância à avaliação, estando esta integrada no processo educativo.	A criação do Movimento decorre da fusão de três práticas convergentes: a conceção de um município escolar, numa escola de 1º Ciclo de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento profissional no Sindicato

						que envolve um pequeno lanche e recreio livre, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividades coletivas e balanço de conselho. Do currículo semanal faz parte, ainda, meio dia por semana destinado a visitas de estudo e contatos com a comunidade.	para um contato direto com os alunos.		Nacional de Professores, entre 1963 a 1966.
--	--	--	--	--	--	---	---------------------------------------	--	---

Tabela 1 – Síntese dos Modelos utilizados na Educação Pré-escolar (relativa ao ponto 1.1.1.1)

1.2 – O 1º Ciclo do Ensino Básico

Em Portugal, o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) abrange crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, precedendo o início do 2º Ciclo do Ensino Básico. Ao espaço que alberga o 1º Ciclo do Ensino Básico chama-se Escola Básica do 1º Ciclo, podendo esta estar integrada numa escola onde também possa haver Jardim de Infância, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e os profissionais responsáveis por esta fase escolar são os Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico.

A necessidade de ter um ensino primário vocacionado para dar resposta às necessidades das crianças e de despertar nestas o prazer pelo ensino, não é um problema de agora, mas de sempre. Neste contexto o combate ao analfabetismo e conseqüentemente o ensino das primeiras letras constituiu sempre um desejo nacional, independentemente da época ou dos governos que atravessaram a República.

De facto, logo na Primeira República, houve a necessidade de adotar um método de leitura que ensinasse às crianças as primeiras letras e incutisse nestas o gosto pela leitura, tendo sido a base da reforma praticada no ensino primário nessa época.

Pelo facto de vivermos numa época em que coabitam diferentes visões sobre a educação confrontam-se diferentes modos de perspetivar a mudança educativa. Por esse motivo as políticas educativas e curriculares bem como as reformas educativas procuram, em simultâneo, conciliar e responder a interesses de ordem económica e de ordem social.

Os últimos trinta anos do século XX caracterizam-se, em Portugal, por mudanças profundas no campo da educação com implicações na formação inicial de Professores do 1º CEB e na identidade profissional destes docentes. Algumas dessas mudanças são: o reforço da dimensão profissionalizante que ocorreu nas Escolas do Magistério Primário (EMP) após abril de 1974 e que se esbateu na década de 1990, dando lugar a um maior aprofundamento científico e disciplinar e configurando a emergência de uma nova profissionalidade; ao esvaziamento da dimensão política que se verificou a partir do início dos anos 80 e se aprofundou durante a década de 90; às transformações de tipo ideológico relacionadas, ainda que com contornos mal definidos, com as transformações sociopolíticas que ocorreram em Portugal nas épocas estudadas; às mudanças no nível académico conferido à formação inicial de Professores do 1º

CEB, com implicações quer no estatuto profissional destes docentes quer nas formas, nos conteúdos e nos processos da sua formação inicial.

No início de 1970, pretendia formar-se um professor submisso, acrítico, burocrata, com baixa qualificação científica e pedagógica e fiel à ideologia e aos valores do regime político em vigor. As transformações que a revolução de abril de 1974 possibilitou, no domínio da formação inicial de professores, eram anunciadoras de um novo perfil do professor a formar que identificámos como o professor pedagogo e "intelectual transformador". Pretendia-se a formação de competências para a docência, mas entendendo-se esta numa perspetiva de inter-relação com os contextos sociais e culturais e o professor como agente da sua transformação.

O início da década de 80 caracteriza-se, em termos políticos, sociais e económicos pela emergência de um conjunto de pressões externas, sofridas pelo estado português que tiveram repercussões na formação inicial de professores. Os documentos referem-se à formação realizada nas escolas do magistério primário (EMP) e que se manteve orientada pelo plano de estudos elaborado em 1978. No entanto, o clima de formação e o desenvolvimento curricular que se inferem revelam o carácter normalizador deste período e que se reflete na centralização das decisões curriculares, na perda de poder dos alunos em participar nos processos de decisão relativamente à sua avaliação e ao desenvolvimento curricular, e no progressivo esvaziamento da formação da dimensão ideológica e política que a caracterizou no período anterior.

O currículo das EMP, na década de 80, não é revelador das proposições que indiciavam a intenção de formar um intelectual transformador e, sobre o 'perfil do professor a formar', configura um professor pedagogo e simultaneamente técnico de planeamento educativo.

No que à realidade portuguesa diz respeito, no final da década de 80 assistiu-se a grandes alterações nos discursos das políticas educativas e no sistema educativo. Nesse contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) constituiu um marco legislativo das conceções educativas e da organização dos processos de ensino-aprendizagem e consagrou o sistema educativo como "o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade".

Na década de 90, as EMP já tinham sido extintas e a formação inicial de Professores do 1º CEB foi assegurada, exclusivamente, pelas Escolas Superiores de Educação (ESE), o que significou profundas transformações no domínio curricular. Essas transformações indicam-nos, também, mudanças de perspetiva sobre a cultura e a sociedade. As ESE constituíram-se como

instituições de ensino superior o que suscitou (desde logo, em termos simbólicos) alterações nas formas de relação educativa e na essência que caracterizava a formação inicial de professores.

A década de 90 remete-nos para o perfil de um professor especialista e bivalente, no sentido em que se intensifica a formação académica disciplinar e se cria a possibilidade de monodocência no 1º CEB.

As EMP que tinham sido encerradas em 1936, reabriram em 1942 com uma nova estrutura curricular que pretendia purificar a formação de professores dos ideais educativos e sociais da 1ª República e, por isso, o plano de estudos, então elaborado (Decreto-Lei nº 32243 de 5 de setembro de 1942), para além de diminuir o tempo de formação para dois anos, retirou do plano anterior os conteúdos mais complexos e eventualmente mais problemáticos. Em 1960, definiu-se um novo plano de estudos (Decreto-Lei nº 43369, de 2 de dezembro de 1960) que apenas lhe introduziu alterações pontuais, tendo-se mantido inalterado até à Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974).

A extinção das EMP e a conseqüente criação das ESE representam uma alteração profunda no domínio da política educativa. A criação das ESE integra-se num conjunto de mudanças que ocorreram durante a década de 80, designadamente a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de Professores do 1º CEB de nível académico superior. O amplo consenso social e político, que se gerou em torno da aprovação da LBSE, reflete a intenção de um maior investimento na educação base dos portugueses e na formação dos futuros Professores.

O Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário e Magistério Infantil de 1975 exprime o clima de experiência pedagógica que se viveu nas EMP, após o 25 de abril de 1974, e procura institucionalizá-lo organizando as ações pedagógicas realizadas de modo disperso e transformando-as num currículo de formação.

Os Programas das EMP de 1977 institucionalizaram o aumento de horas semanais de formação e introduziram como novas disciplinas e atividades: Antropologia Cultural, História Social Portuguesa, Metodologia Geral e Deontologia e Atividades Técnicas. Utiliza-se, pela primeira vez, a designação de Área das Ciências da Educação considerando-a a área "a desenvolver com mais peso pela sua importância para a formação do Professor Primário" (Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977).

Em 1978, o plano de estudos das EMP sofreu a última reformulação até à extinção destas escolas, e que se traduziu em algumas mudanças pontuais, das quais destacamos a

integração na Área das Ciências da Educação das disciplinas de Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação.

Em 1990, a formação inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico foi alterada, em termos académicos, de ensino médio para ensino superior o que implicou profundas mudanças curriculares, designadamente a autonomia conferida às instituições formadoras para a elaboração dos planos de estudo. Na ESE a preparação dos futuros Professores do 1º CEB ocorreu no domínio dos cursos de Professores do Ensino Básico, o que explica, em parte, a atenuação da dimensão profissionalizante específica do 1º CEB. Os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico frequentavam cursos de licenciatura de quatro anos, com uma estrutura curricular bivalente que os certificava também para o exercício profissional no 2º Ciclo do Ensino Básico, em áreas específicas, mas que permitia a habilitação para o 1º Ciclo do Ensino Básico, após a realização dos três primeiros anos.

(<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>, 2007)

Em jeito de conclusão, podemos dizer que em Portugal, o currículo do Ensino Básico, entre os anos 1986 e 2001, tem-se estabelecido em políticas e em lógicas que oscilam entre princípios e práticas centralizadas, e princípios e práticas descentralizadas.

Como seria de esperar o currículo do Ensino Básico foi sofrendo alterações, e são as alterações mais recentes, e que estão agora em vigor, que vou sucintamente descrever (referindo a legislação em vigor):

Revisão da Estrutura Curricular

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. (*inclui as matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário*).
- Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho - O presente despacho visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho Normativo n.º 7A/2013, de 10 de julho - Visa dar cumprimento às condições estabelecidas no compromisso assumido pelo Ministério da Educação e Ciência com as organizações sindicais em matéria de distribuição de serviço docente. São definidos

mecanismos para o ano letivo de 2013-2014 que possibilitam às escolas promover e implementar as atividades de enriquecimento curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que otimizam os recursos docentes existentes que de outra forma ficariam sem componente letiva.

- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho - Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos cursos profissionais do ensino secundário. Os ajustamentos agora introduzidos visam a integração nos currículos de componentes que fortalecem o desempenho dos alunos e que proporcionam um maior fortalecimento das suas capacidades.
- Matriz anexa ao Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho - Reproduz-se a matriz do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho que, em virtude de ter sido publicada em Diário da República em páginas separadas, ficou suscetível de menor clareza de leitura.
- Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro - Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro - Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

(<http://www.dge.mec.pt/legislacao>)

Metas Curriculares

- Despacho N.º 17169/2011, DR. Série - II, de 23 de setembro - Revoga o currículo nacional do ensino básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares.
- Despacho N.º 15971/2012, DR. Série - II, de 14 de dezembro - Define o calendário de implementação das Metas Curriculares enquanto documentos de utilização obrigatória por parte dos professores, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos.
- Despacho N.º 5306/2012, DR. Série - II, de 18 de abril - Prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, criando, para

este efeito, um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário.

- Declaração de retificação N.º 669/2012, DR. Série - II, de 23 de maio - Retifica o Despacho n.º 5306/2012, de 18 abril, designadamente a alínea c) do n.º 3, o n.º 6, o n.º 12 e o n.º 14.
- Despacho N.º 7000/2013, DR. Série - II, de 30 de maio - Prolonga o mandato do grupo de trabalho responsável pela coordenação de todo o processo de formulação das Metas Curriculares e dos reajustamentos necessários aos Programas, bem como cria as condições necessárias à realização de um plano de formação de professores em todo o país.
- Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro - Regula a aquisição de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento que já detenham, ou venham a obter, formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e os níveis de proficiência linguística em Inglês do 3.º ao 12.º ano nos ensinos básico e secundário.
- Despacho N.º 151/2015, DR. n.º 4, Série - II, de 7 de janeiro - Homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

(<http://www.dge.mec.pt/legislacao>)

Atualmente estabeleceu-se a gratuidade dos manuais escolares no 1.º Ciclo do Ensino Básico, começando por introduzir essa gratuidade no primeiro ano daquele nível de ensino, abrangendo trezentos e setenta mil alunos e contribuindo assim para a redução dos encargos das famílias; foi igualmente reforçada essa medida para toda a escolaridade obrigatória no ano letivo 2019/2020.

Foi ainda reforçada a ação social escolar para que todos possam cumprir os doze anos de escolaridade obrigatória com menor esforço financeiro. Foi iniciado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e implementado o Programa de Tutorias, para cerca de vinte e cinco mil alunos e um acréscimo de dez mil horas semanais, para melhoria integrada das aprendizagens dos alunos em situações repetidas de insucesso.

Foram também reforçados os mecanismos de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, com a adoção das novas orientações nesta matéria, que complementam as medidas orientadas para o progressivo aumento da presença dos alunos nas atividades dentro da turma e o reforço da formação de técnicos e docentes neste domínio. (Henriques, 1017)

1.2.1 - Métodos utilizados

Ainda hoje, já em pleno século XXI, não se chegou a um consenso sobre o melhor método de iniciação da leitura e escrita, pois não é fácil de definir apenas um método como “o melhor”, dependendo de uma infinidade de fatores que influenciam o trabalho escolar. Sintéticos, analítico-sintéticos ou globais, os professores têm várias ferramentas para que as crianças aprendam a ler e os pais não devem ficar de fora deste processo. Da palavra à letra, da letra à palavra, passando pelas sílabas, os pré-requisitos são fundamentais.

Aprender a ler é um passo importante e por esse facto, os Professores têm à sua disposição vários métodos para ensinar a juntar as letras e reproduzir os sons e têm a tarefa de escolher um ou mais para que a aprendizagem aconteça. Os pais têm também um papel importante, e brincar ajuda a valorizar o processo.

O processo de aprendizagem é complexo. O aluno tem de perceber que as letras reproduzem os sons da fala. Hoje, pede-se ao aluno que analise os sons que produz, a língua oral, antes e em paralelo com a aprendizagem da escrita. Há vários métodos de aprendizagem da leitura e da escrita que se situam entre os sintéticos, analítico-sintéticos e os globais. Mas esta aprendizagem requer alguns pré-requisitos linguísticos, cognitivos e até emocionais.

O professor tem a liberdade de utilizar vários métodos em simultâneo, mas mais importante do que isso são as estratégias utilizadas. É necessário haver estratégia, gestão e todo um conjunto de criatividade que permitam ao aluno aprender. A estratégia não pode caminhar num sentido apenas e os conhecimentos que o aluno tem são importantíssimos para juntar as letras e começar a ler.

(<http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14852>)

Poderá então concluir-se que os alunos são o melhor que há no sistema educativo e são eles que irão, dependendo das suas facilidades e dificuldades, “escolher” o método que melhor se adequa às suas características.

Todos os métodos têm prós e contras, como tudo na vida. O que importa é que cada professor, conhecendo-os todos e tendo espírito crítico, seja capaz, de acordo com a contextualização do meio, compor a sua mistura, pois julgamos que “o melhor método” é aquele que cria mais gosto pela leitura, evitando dramas e traumas.

Uns defendem o Método Global que tendo a vantagem de se mostrar coerente nos textos e de criar uma previsão de leitura pelo sentido, tem a desvantagem de não fazer a análise das mais pequenas partes.

Para melhorar a compreensão dos textos há quem defenda o Método Natural que explora mais as contextualizações, mantendo os inconvenientes.

Ainda se pratica muito o Método Analítico Sintético, mas tem o inconveniente de fazer a síntese muito em cima da análise, não se praticando previamente a globalização que facilitaria a previsão de leitura a caminho da fluência.

Mais antigo, mas ainda usado, o Método Sintético que parte sempre do B A BA, não sendo para a criança compreensível essas coisas dos “Bs” e dos “As” e muito menos um “B” com um “A” dará “Bá”, porque sendo o “B” uma consoante ela só tem significado sonoro “consoante a vogal que se lhe junta; antes só tem nome e não valor.

Mais modernamente foi divulgado o Método das 28 palavras que se assemelha à natureza do Método João de Deus por usar muito um silabário que se vai constituindo, não fugindo às desvantagens dos sintéticos.

Porque existem diferentes métodos? Talvez se deva ao facto de se tentar encontrar o “método ideal”. A pedagogia, a psicologia, a linguística, entre outras, vão sofrendo evoluções e os processos baseados nessas disciplinas, como a aprendizagem da leitura, também. Para abordarmos um pouco esta temática, falaremos sobre cada método.

1.2.1.1 - O Método Sintético

O Método Sintético é o método mais antigo e que melhor se conhece. É um método que parte das partes para o todo, do desconhecido para o conhecido, é o método do “b” “a” “bá”.

Alguns princípios fundamentais deste método são:

- Pronúncia correta para evitar confusões entre os fonemas;
- Grafias de formas semelhantes devem ser apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre as elas;
- Ensinar um par de grafema-fonema de cada vez, sem passar para outro enquanto a associação não estiver bem memorizada;

- Iniciar com os casos de ortografia regular, isto é, palavras nas quais a grafia coincide com a pronúncia.

O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através da aprendizagem letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Estabelece também a correspondência a partir dos elementos mínimos (que são as letras), num processo que consiste em ir das partes ao todo. Durante muito tempo ensinou-se a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização de escrita no seu idioma correspondente.

Na escrita, é o método que se inicia com o traçado isolado de cada letra, e às vezes só parte dela, sem se saber o que ela significa, tendo de ser traçada dentro dum espaço limitado (papel de duas linhas) e logo nas proporções e nas inclinações devidas.

Na Escola ensinavam-se os nomes e o traçado de todas as letras do abecedário, isoladas umas das outras, sem o aluno saber o que era e para que serviam e depois do aluno saber bem todas as letras era suposto que já soubesse ler porque bastava juntar as letras e soletrar. Assim um “P” e um “a” teria de fazer Pa, e um “T” e um “o” teria de fazer “To”, e depois tudo junto parecia evidente e inevitável que desse “pato”.

Hoje parece claro que um método destes e para ensinar seja o que for a crianças, é um absurdo:

1º- Porque a criança não tem a percepção das partes antes de conhecer o todo;

2º- Porque é fastidioso para a criança estar a trabalhar a partir do desconhecido, para que muito mais tarde, e só na cabeça do adulto, a criança venha a identificar o conhecido;

3º- Porque não tem lógica.

Senão vejamos a palavra pato. A letra “P” não vale Pê, porque só seria assim se tivesse um ê à sua frente. Sozinha, ela não tem som, ela simplesmente corresponde a uma posição do aparelho fonador e soará consoante a vogal que se lhe vier a colocar à sua frente; é por isso que se chama consoante, a ela e a mais dezoito letras do nosso alfabeto. Vogais são o A, E, I, O, U, porque estas sim já têm voz própria, independente de qualquer associação com outras letras. Se se juntar um “Pê” e um “a”, o mais que dá é “Pêa”. E como o “Tê” e o “o” sofrem do mesmo

mal, não teríamos “To”, mas sim “Têo”. Como resultado lógico desta lógica seria um “Pêatêo” e nunca um “Pato”.

Na escrita também não se compreende como é que uma criança que ainda não domina a forma duma letra a há de desenhar num espaço limitado e seu desconhecido. Como limitação já lhe basta a forma estranha que cada letra tem. O que parece lógico é que seja dado à criança uma folha de papel liso, do tamanho do papel de máquina (A4) e pode ser que nele todo caiba uma letra que ela desenhe pela primeira vez.

Assim, a criança só muito tarde começará a ler e a escrever palavras, e mesmo assim, soletrando.

Este método está hoje em desuso pelas razões expostas acima. Já João de Deus criou a sua Cartilha Maternal como contraponto ao método Sintético que condenava abertamente. Mesmo nos livros de textos para o 1º Ano de escolaridade de hoje, se veem lições que são introduzidas com o “p” mais um “a” faz “Pa” e um “P” e um “i” faz “Pi”, etc., e só depois aparece um pequeno texto alusivo, quando o que seria de esperar, quanto muito, era que viesse no fim do texto como conclusão da regra.

Ao ser utilizado este método, a aprendizagem é feita primeiro através de uma leitura mecânica do texto, através da decifração das palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão.

Neste método, as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e professores na aprendizagem, apresentando um fonema e seu grafema correspondente por vez, evitando confusões auditivas e visuais.

Por ser utilizada a repetição, o método sintético é tido pelos críticos como mais cansativo e enfadonho para as crianças, pois é baseado apenas na repetição e é fora da realidade da criança, que não cria nada, apenas age sem autonomia.

Os métodos sintéticos podem ser divididos em três tipos: o alfabético, o fónico e o silábico. No alfabético, o aluno aprende inicialmente as letras isoladamente, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. No fónico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. Já no silábico, o aluno aprende primeiro as sílabas para formar as palavras.

1.2.1.2 - O Método Analítico ou Global

Como contraponto ao método sintético que se considerou desadequado, apareceu a corrente pedagógico/didática a propor um procedimento totalmente inverso que consistia em partir do todo para as partes e do conhecido para o desconhecido.

O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas.

A aprendizagem partiu do todo para as partes e foi feita globalmente, e por isso se chama Global.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno aprende primeiro um texto escrito. À medida que contata com o texto que já decorou, vai-se apercebendo a par e passo e à medida das suas capacidades, das suas partes componentes, tirando as suas conclusões. É natural que a pouco e pouco e por ele comece a identificar palavras que lhe aparecem em todos os textos e depois em alguns dos textos que já decorou e assim comece a ler sozinho algumas palavras e mesmo algumas pequenas frases, que tendo algumas palavras que já conhece e outras que não conhece, conclua pelo sentido a frase completa que dirá. Com este método, o aluno começa a ler quase sozinho. Na escrita, o aluno vai escrevendo a frase ou frases cuja leitura já conhece como um todo, não distinguindo as letras nem as palavras, de início. O papel usado será o liso, (sem linhas) para poder dar largas às suas dificuldades e falta de jeito, não interessando primeiramente o traçado, proporção ou tamanho de cada letra, nem mesmo de cada palavra, porque o que interessa é o significado da mancha, isto é, ele perceber que passando para o papel uma determinada mancha, ela significa uma ideia que primeiro funciona em monólogo (só ele interpreta) para depois começar também a ser percebida pelo professor quando tornarem comuns os sinais (as letras) contidos em cada mancha, e começa o diálogo e a comunicação.

Este método pode ser dividido em palavração, sentencição ou global/história/conto. Na palavração, como o próprio nome diz, parte-se da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocábulos numa sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases. Na sentencição, a unidade inicial de aprendizagem é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os

elementos mais simples: as sílabas. Já no global/história ou conto, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança.

1.2.1.3 - O Método Analítico – Sintético

Como as ciências de educação - Psicologia, Pedagogia e Didática - estão especialmente sujeitas à influência do campo da subjetividade, isto é, dependem de quem as analisa, as aplica e onde, como e a quem são aplicadas, e como quase sempre os fundamentalismos nestas ciências não resultam pela diversidade das pessoas, começaram a aparecer opiniões de que o método ideal não seria puro, mas sim composto de uns passos duma corrente e uns passos de outra ou outras. Por esse motivo foram aparecendo vários métodos de iniciação da leitura e escrita conforme as circunstâncias, procurando não fugir muito das normas correntes porque são sempre sustentadas por quem investiga e conclui.

Muitos professores entenderam que nos métodos globais ou analíticos os alunos ficavam muito e excessivamente dependentes de si próprios, porque eram levados a globalizar os textos, sem, no entanto, serem encaminhados até à análise da mais pequena parte constituinte da palavra – a letra. Admitiam até que muito dificilmente escreveriam sem erros ortográficos, por eventualmente não distinguirem todas as letras de cada palavra e não entenderem a sua função de síntese nos vocábulos.

Então, muitos professores decidiram aplicar as vantagens própria dos métodos globais, descendo em análise até à letra, para imediatamente a seguir proceder à síntese da mesma palavra, próprio do velho método sintético. Supunha-se que assim o aluno, ao compreender a palavra e o seu significado contextualizado, ao desmontá-la e voltar a montá-la, entenderia o mecanismo da leitura da referida palavra.

O professor faria por aparecer uma qualquer história, por exemplo dum gato (que funcionaria como centro de interesse e de contextualização) e que era a sua personagem, escrevia o nome no quadro e todos os alunos liam globalmente. Seguidamente, o professor levava os alunos a pronunciar a palavra (gato) de modo a isolar as suas sílabas (ga to), e depois soletrando letra a letra (g a t o). Em seguida o aluno fazia o processo inverso e posteriormente era feito o traçado do **g**.

Procedia-se desta forma para todas as letras do alfabeto. Aqui havia professores que diziam o nome das letras e necessariamente o seu valor, e havia outros que se ficavam pelo seu valor tirado da palavra. Chamava-se “Legográfico” pelo facto da preocupação do ensino da leitura ser simultâneo com o ensino da escrita.

Começaram depois a aparecer opiniões que diziam que por este método os alunos não chegavam a treinar o exercício da globalização, porque imediatamente passavam à análise e ainda por cima até à letra, o que era considerado excessivamente precoce pelos globalistas e começavam logo no exercício de síntese, o que seria considerado violento por obrigar a criança a distinguir muito precocemente a ínfima parte da palavra – a letra, e logo a seguir proceder à técnica do “b” “a” “ba”. Achavam tudo muito rápido, com passos diferenciados e dados imediatamente a seguir uns aos outros, afirmando que daí resultariam inevitavelmente confusões aos alunos.

Como já foi referido anteriormente, nenhum método é perfeito, pelo facto serão apresentadas em seguida algumas das limitações do método Analítico – Sintético:

1º- Os passos globais são muito breves, não chegando os alunos a globalizar as palavras por se passar imediatamente à sua análise. Os alunos não treinam suficientemente os exercícios de globalização. Passam logo a trabalhar letra a letra;

2º- Não trabalha a frase suficientemente cedo;

3º- Na prática, acaba por ser muito mais sintético que analítico, porque o grande trabalho é formar logo palavras novas com as letras da palavra base. Usa muito o abecedário logo de início. Resulta numa leitura muito soletrante;

4º- Não cria autonomia nos alunos, no sentido de, por eles, fazerem descobertas. Está sempre e a todo o momento dependente do professor;

5º- Torna-se excessivamente expositivo;

6º- Não se baseia em material didático interessante e versátil.

1.2.1.4 - O Método Natural de ensino da leitura e da escrita

O Método Natural de leitura e escrita é um método global, mas difere dos outros métodos porque não existem palavras ou frases já definidas. Tem como ponto de partida frases/textos significativos produzidos, de preferência pelos alunos, sobre, por exemplo, experiências do dia a dia. É um método em que o aluno observa, explora, descobre, formula e verifica hipóteses, apropriando-se sempre do sentido, o que muitas vezes não acontece com os métodos sintéticos. Permite uma enorme liberdade, mas exige também um professor mais atento às potencialidades de cada momento de aprendizagem. As metodologias apelam a um aluno autônomo, responsável e consciente. É um método em que o aluno observa, explora, descobre, formula e verifica hipóteses, apropriando-se sempre do sentido, o que muitas vezes não acontece com os métodos sintéticos. Permite uma enorme liberdade, mas exige também um professor mais atento às potencialidades de cada momento de aprendizagem. As metodologias apelam a um aluno autônomo, responsável e consciente.

O método natural é assim denominado porque é tão natural quanto é natural a mãe falar com o filho sobre os seus brinquedos, estando ao mesmo tempo o filho a aprender a falar sem que a mãe esteja com a preocupação de lhe ensinar seja o que for. Este método adequa-se em qualquer contexto exatamente porque parte das experiências e vivências dos alunos, sejam eles de classe forem, vivam no interior do país ou nas grandes cidades.

Na iniciação da leitura e da escrita não se utilizam livros de textos com histórias previamente escritas e preparadas para o efeito. O professor em conversa espontânea com os alunos irá aperceber-se qual o assunto que mais empolga a maioria da turma. Daí irá compor pequenas frases, constituindo um pequeno texto que poderá escrever no quadro, por exemplo, e que o professor irá lendo com os alunos.

Esses pequenos textos poderão constituir o livro de estudo da turma. Os próprios alunos irão também escrever esses textos, carimbando as letras numa folha, que depois será fotocopiada para formar o livro de cada aluno com as histórias que todos propuseram durante um certo tempo. Posteriormente é sobre este livro que serão feitos os exercícios de leitura.

Estas metodologias de trabalho apelam à construção de uma escola centrada nos nossos alunos e na construção do sentido.

Este método é inspirado nos princípios naturalísticos da aprendizagem de línguas, ou seja, os alunos aprendem de forma natural, seguindo uma ordem natural de aprendizagem, a ênfase é dada à exposição à língua, mais do que à prática; à preparação emocional do aluno; a um longo período de ouvir a língua antes de falar. Este método considera a comunicação como a função primordial da língua, considera também o significado mais importante do que a forma.

1.2.1.5 - O Método das Vinte e Oito Palavras

O Método das Vinte e Oito Palavras é um método global de iniciação à leitura e à escrita que se diferencia dos outros métodos por começar pelas palavras, passando de seguida para as sílabas e terminando nos fonemas. Com a utilização deste método são contextualizadas progressivamente 28 palavras, que vão sendo globalizadas, lidas e escritas pelos alunos, começando muito cedo a analisar cada palavra, mas só até à sílaba. O professor começa por contar uma história, história esta que permite a introdução da palavra que vai ser aprendida, mostra aos alunos o cartaz da história com a imagem alusiva à palavra, apresenta a palavra escrevendo-a, tanto manuscrita como em formato de imprensa, numa tira de papel, e através duma leitura lenta e compassada determina onde acaba cada sílaba. Todos os alunos em simultâneo escrevem a palavra manuscritamente, primeiro com o dedo, no caderno e no ar, e depois no caderno com o lápis. À frente dos alunos corta-se a tira de papel de modo que todas as sílabas fiquem separadas. Os alunos, com esses pedaços de papel/sílabas, reordenam/sintetizam novamente a palavra original.

Acabado o trabalho nessa palavra, o professor guarda todas essas sílabas num expositor da sala, começando a constituir um silabário. E por cada uma das 28 palavras procederá sempre como foi descrito anteriormente.

Começa também a constituir-se novas palavras, além das 28, constituídas com as sílabas já armazenadas no momento da análise das palavras antecedentes. Também se propõe aos alunos que digam as suas próprias palavras (descobrir novas palavras com as sílabas já existentes no silabário). Ao mesmo tempo vão escrevendo as palavras, também com preocupações gráficas.

O método tem uma ordem específica para apresentar as palavras, essa ordem é a seguinte: Menina, Menino, Uva, Sapato, Bota, Mamã, Leque, Casa, Janela, Telhado, Escada, Chave, Galinha, Gema, Rato, Cenoura, Girafa, Palhaço, Zebra, Bandeira, Funil, Árvore, Quadro, Passarinho, Peixe, Cigarra, Fogueira e Flor.

Este é um método que atende à tendência natural da criança de reconhecer com mais facilidade o global em detrimento do pormenor, parte de palavras que representam uma realidade concreta e próxima da criança e desperta o interesse desta porque permite uma grande variedade de exercícios que podem ser feitos dentro ou fora da sala de aula.

Apesar de todas as vantagens, este método não é exceção e tem algumas limitações, de entre as quais:

- Os passos globais são mais consistentes do que no analítico – sintético. Ainda assim, procura cedo de mais a sílaba, que privilegia;
- Usa as sílabas das palavras trabalhadas cedo de mais, constituindo um silabário precoce, transformando os seus passos em pormenores do método sintético. Não parte do abecedário, mas sim do silabário; parte um pouco de mais à frente, mas daí em diante é sintético;
- Exige-se muito cedo que a criança, com sílabas graficamente iguais, mas foneticamente diferentes, construa palavras. Por exemplo, se da palavra “bola” separar a sílaba “bo” (“o” aberto), pode propor aos alunos que leiam a palavra boneca, esperando-se que todos compreendam que a sílaba “bo” seja a mesma, quando na realidade funciona com som diferente, e é pelo som que os alunos as identificam como diferentes;
- Os cartões que constituem as sílabas têm todos a forma mais ou menos retangular, o que exige do professor grande esforço de atenção e absorção de tempo na tentativa de evitar que os alunos as troquem, porque cada eventual troca é seguramente algum retrocesso, por isso resulta num trabalho pouco interativo no sentido aluno/material, criando pouco o hábito de autonomia no trabalho do aluno.

1.2.1.6 – O Método Português Fácil

Ainda que recente (2007) e com pouca bibliografia associada, o Método Português fácil é um método da autoria de Alexandra Caracol que parece ser bastante eficaz nos tempos que hoje se vivem.

Este é um método inovador que produz resultados eficazes contribuindo não só para alfabetizar como para ensinar precocemente a língua portuguesa. Contudo, cada Professor deve ter em conta, principalmente, o estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança,

independentemente da sua idade. Este método é composto por vários volumes e cada volume desta coleção dirige-se a uma faixa etária específica, pretendendo-se com isso que haja uma estruturação para a obtenção de melhor assimilação dos conteúdos.

Este método poderá ser utilizado em qualquer criança independentemente da idade e mesmo que tenha problemas no desenvolvimento ou até perturbações específicas como Autismo, Síndrome de Down ou qualquer outro tipo de necessidade educativa especial ou transtorno, devendo fazer-se para isso a adaptação necessária à idade, à maturidade e à capacidade individual de aprender da criança. Este método pode também ser utilizado para alfabetização de adultos ou acompanhamento a estrangeiros que pretendam aprender a língua portuguesa.

Ao utilizar o método “Português Fácil” desde a fase pré-natal e fazendo o acompanhamento com o método através das várias idades, as crianças estão a ser preparadas gradualmente e de uma forma acessível para ler e escrever a língua portuguesa.

Este método baseia-se em três pontos fundamentais:

- Estimulação auditiva e tátil;
- Repetição dos exercícios;
- Trabalho gradual e contínuo.

Com o método “Português Fácil”, na fase pré-natal, trabalha-se os estímulos auditivos (melodias específicas) e táteis (toques específicos na barriga da grávida), através de um processo contínuo e estruturado estimulando não só a memória auditiva e tátil, mas também desenvolvendo o poder de concentração do bebé. Este trabalho permite ao bebé começar a ouvir melodias que referem as primeiras letras do alfabeto português, entre outras melodias. Estas têm o propósito de trabalhar o ouvido do bebé e prepará-lo para o passo seguinte em que nascerá e poderá então continuar o processo de alfabetização.

Na fase pós-natal, a criança estará mais apta a receber uma aprendizagem gradual mais rápida (do que na fase pré-natal) à medida que a sua memória e capacidade de concentração e raciocínio são estimulados e desenvolvidos.

A novidade deste método é o facto de surtir efeitos duradouros e que acompanham a evolução ao longo das várias fases do desenvolvimento, sendo um método estruturado, contínuo e orientado até chegar ao momento em que a criança fica a ler e escrever autonomamente. A vantagem deste método é que a aprendizagem é realizada precocemente capacitando melhor cada criança para o seu futuro desempenho académico.

É importante salientar que este método introduz também os vários tipos de letra: imprensa e manuscrita, maiúscula e minúscula, como uma forma de transmissão de conhecimentos nesta área numa perspetiva global. Para se facilitar a assimilação da matéria utiliza-se a vertente lúdica de uma forma didática.

A maneira como cada matéria está organizada dentro de cada conjunto de fichas e a forma como os assuntos são tratados, denotam um elevado interesse pedagógico.

É com base na preocupação de ajudar pais e educadores a conseguirem precocemente transmitir conhecimentos e ensinar seus filhos/educandos, capacitando-os para desde cedo utilizarem suas faculdades canalizando-as para algo construtivo, que foi criada a coleção "Português Fácil". Esta coleção é formada por dezassete volumes que vão desde a fase pré-natal do "bebé" até ao 4º ano do ensino básico.

Nome do Modelo/ Método	Destinatários	Finalidade	Objetivos	Metodologia	Materiais	Avaliação	Outras observações importantes
Método Sintético	Crianças a partir dos 5/6 anos de idade.	Ensinar as crianças a ler e a escrever partindo do particular para o todo.	Como princípios fundamentais deste método temos: pronúncia correta para evitar confusões entre os fonemas; grafias de formas semelhantes devem ser apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre elas; ensinar um par de grafema-fonema de cada vez, sem passar para outro enquanto a associação não estiver bem memorizada; iniciar com os casos de ortografia regular, isto é, palavras nas quais a grafia coincide com a pronúncia.	Estabelece-se uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através da aprendizagem letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Estabelece também a correspondência a partir dos elementos mínimos (que são as letras), num processo que consiste em ir das partes ao todo.	Neste método, as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e professores na aprendizagem, apresentando um fonema e o seu grafema correspondente por vez, evitando confusões auditivas e visuais.	O Método Sintético é baseado na repetição da leitura e da escrita, como forma de interiorizar o conteúdo.	Os métodos sintéticos podem ser divididos em três tipos: o alfabético, o fónico e o silábico. No alfabético, o aluno aprende inicialmente as letras isoladamente, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. No fónico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. Já no silábico, o aluno aprende primeiro as sílabas para formar as palavras.
Método Analítico	Crianças a partir dos 5/6 anos de idade.	Ensinar as crianças a ler e a escrever partindo do geral para o específico.	O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas. A aprendizagem partiu do	Na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno aprende primeiro um texto escrito. À medida que contacta com o texto que já decorou, vai-se apercebendo a par e passo e à medida das suas capacidades, das suas partes componentes, tirando as suas conclusões. Com este método, o aluno começa a ler quase sozinho. Na escrita, o aluno vai escrevendo a frase ou frases cuja leitura já conhece como um todo, não distinguindo as letras nem as palavras, de início.	O papel usado para os alunos iniciarem a escrita será o liso, (sem linhas) para poder dar largas às suas dificuldades e falta de jeito, não interessando primeiramente o traçado, proporção ou tamanho de cada letra, nem mesmo de cada palavra, porque o que interessa é o significado da mancha, isto é, ele perceber que passando para o papel uma determinada mancha, ela significa uma ideia que primeiro funciona em monólogo (só ele interpreta)	O Método Analítico faz com que, pouco e pouco e por iniciativa do próprio aluno, este comece a identificar palavras que lhe aparecem em todos e depois em alguns dos textos que já decorou e assim comece a ler sozinho algumas palavras e mesmo algumas pequenas frases, que tendo algumas palavras que já conhece e outras que não conhece, conclua pelo sentido a frase completa que dirá.	Este método pode ser dividido em palavração, sentençação ou global/história/conto. Na palavração, como o próprio nome diz, parte-se da palavra. Primeiro, existe o contacto com os vocábulos numa sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases. Na sentençação, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. Já no global ou história

			feita globalmente, e por isso se chama "Global".		para depois começar também a ser percebida pelo professor quando tornarem comuns os sinais (as letras) contidos em cada mancha, e começa o diálogo e a comunicação.		ou conto, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança.
Método Analítico - Sintético	Crianças a partir dos 5/6 anos de idade.	Ensinar as crianças a ler e a escrever através de metodologias provenientes de diferentes modelos que se complementam.	Aplicar as vantagens próprias dos métodos globais, mas descendo em análise até à letra, para imediatamente a seguir proceder à síntese da mesma palavra, próprio do velho método sintético.	O aluno, ao compreender a palavra e o seu significado contextualizado, e ao desmontá-la e ao voltar a montá-la, entende o mecanismo da leitura da referida palavra. O professor conta uma história, que funcionaria como centro de interesse e de contextualização, e que contém a palavra a ser estudada, escreve o nome no quadro e todos os alunos leem globalmente. Seguidamente, os alunos pronunciam a palavra devagarinho de modo a isolar as suas sílabas, e ainda mais devagarinho, isolando as letras.	Neste método não existem materiais específicos, pois cada Professor, dependendo dos métodos que utilizar, utilizará também os materiais daí provenientes.	O aluno, no final de cada lição, deverá ler globalmente a palavra e depois desdobrá-la até chegar à sílaba e depois à letra e em seguida, fazer o processo inverso, com as letras separadas voltar a construir as sílabas para depois voltar a formar a palavra.	Pondera-se que o método ideal não será puro, mas sim composto de uns passos de outra ou outras. Por este facto foram aparecendo vários métodos de iniciação da leitura e escrita conforme as circunstâncias, procurando não fugir muito das normas correntes porque sempre são sustentadas por quem investiga e conclui.
Método Natural de ensino da leitura e da escrita	Crianças a partir dos 5/6 anos de idade.	Ensinar as crianças a ler e a escrever partindo de situações reais, situações do seu dia a dia.	É um método em que o aluno observa, explora, descobre, formula e verifica hipóteses, apropriando-se sempre do sentido, o que muitas vezes não acontece com os métodos sintéticos. Permite uma enorme liberdade, mas exige também um professor mais atento às potencialidades de cada momento de aprendizagem. As metodologias apelam a um	Na iniciação da leitura e da escrita não se utilizam livros de textos com histórias previamente escritas e preparadas para o efeito. O professor em conversa espontânea com os alunos apercebe-se qual o assunto que mais empolga a maioria da turma. Daí irá compor pequenas frases, constituindo um pequeno texto que escreve no quadro, por exemplo, e que o professor irá lendo com os alunos.	Não existem palavras ou frases já definidas. Este método tem como ponto de partida frases/textos significativos, produzidos de preferência pelos alunos, sobre, por exemplo, experiências do dia a dia.	O aluno deverá construir um texto simples, progressivamente aumentando o grau de complexidade, a partir de histórias do seu dia a dia ou do dia a dia dos seus colegas ou familiares.	Este método é inspirado nos princípios naturalísticos da aprendizagem de línguas, ou seja, os alunos aprendem de forma natural, seguindo uma ordem natural de aprendizagem, a ênfase é dada à exposição à língua, mais do que à prática; à preparação emocional do aluno; a um longo período de ouvir a língua antes de falar. Este método considera a comunicação como a função primordial da língua, considera também o

			aluno autónomo, responsável e consciente.				significado mais importante do que a forma.
Método das 28 Palavras	Crianças a partir dos 5/6 anos de idade.	Ensinar as crianças a ler e a escrever através de desenhos associados a palavras pré- definidas.	Este método é caracterizado por começar pelas palavras, passando de seguida para as sílabas e terminando nos fonemas. Com a utilização deste método são contextualizadas progressivamente 28 palavras, que vão sendo globalizadas, lidas e escritas pelos alunos, começando muito cedo a analisar cada palavra, mas só até à sílaba.	O professor começa por contar uma história, mostra aos alunos o cartaz com a imagem alusiva à palavra, apresenta a palavra escrevendo-a, numa tira de papel, e através duma leitura lenta e compassada determina onde acaba cada sílaba. Todos os alunos escrevem a palavra. À frente dos alunos corta-se a tira de papel de modo que todas as sílabas fiquem separadas. Os alunos, com esses pedaços de papel/sílabas, reordenam/ sintetizam novamente a palavra original.	Neste método são utilizadas, em simultâneo, vinte e oito palavras associadas a vinte e oito desenhos, tendo as palavras uma ordem específica para ser apresentadas aos alunos. As palavras são as seguintes: Menina, Menino, Uva, Sapato, Bota, Mamã, Leque, Casa, Janela, Telhado, Escada, Chave, Galinha, Gema, Rato, Cenoura, Girafa, Palhaço, Zebra, Bandeira, Funil, Árvore, Quadro, Passarinho, Peixe, Cigarra, Fogueira e Flor.	Constituir novas palavras, além das 28, constituídas com as sílabas já armazenadas no momento da análise das palavras anteriores. Propõe-se aos alunos que digam as suas palavras (descobrir novas palavras com as sílabas já existentes no silabário), ao mesmo tempo vão escrevendo as palavras, também com preocupações gráficas.	Este é um método que atende à tendência natural da criança de reconhecer com mais facilidade o global em detrimento do pormenor. Parte de palavras que representam uma realidade concreta e próxima da criança e desperta o interesse desta porque permite uma grande variedade de exercícios que podem ser feitos dentro ou fora da sala de aula.
Método Português Fácil	Crianças ainda na barriga da mãe.	Tirar partido dos estímulos auditivos e táteis que as crianças trabalham antes de ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico, e estruturá-los de modo a facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.	Este método baseia-se em três pontos fundamentais: estimulação auditiva e tátil; repetição dos exercícios; trabalho gradual e contínuo. Com o método "Português Fácil", na fase pré-natal, trabalha- se os estímulos auditivos (melodias específicas) e táteis (toques específicos na barriga da grávida), através de um processo contínuo e estruturado estimulando não só a memória auditiva e tátil mas também desenvolvendo o poder de concentração do bebé.	Este trabalho permite ao bebé começar a ouvir melodias que referem as primeiras letras do alfabeto português. Estas têm o propósito de trabalhar o ouvido do bebé e prepará-lo para o passo seguinte em que nascerá e poderá então continuar o processo de alfabetização. Aquando a entrada para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a criança já está estimulada sonora e tátilmente, podendo facilitar bastante a aprendizagem dos fonemas e grafemas da Língua Portuguesa.	Para uma perfeita aplicação do método existe a coleção "Português Fácil" que é formada por 17 volumes que vão desde a fase pré-natal do "bebé" até ao 4º Ano de escolaridade do Ensino Básico.	Este método é um método que surte efeitos duradouros e que acompanham a criança ao longo de todas as suas fases de desenvolvimento, por isso a criança deve ir assimilando todos os novos conteúdos aos que já possui, construindo assim o seu conhecimento, aprendendo a ler e a escrever automaticamente.	A forma como o método está estruturado pode ainda ser adotada para alfabetizar adultos ou ensinar estrangeiros que pretendam aprender a língua portuguesa devendo fazer-se para isso a adaptação necessária à idade, à maturidade, e à capacidade individual de aprender da criança ou adulto.

Tabela 2 – Síntese dos Métodos utilizados no 1º Ciclo do Ensino Básico (relativa ao ponto 1.2.1.1)

1.3 – A Articulação entre modelos e métodos da Educação Pré-escolar e modelos utilizados no 1º Ciclo do Ensino Básico

A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, concedendo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação e/ou ensino.

Aos Educadores de Infância e aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico compete ter uma atitude ativa na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar e realçar a especificidade de cada etapa, e devem ainda criar condições para uma articulação social escutando os pais, os outros profissionais (que ocasionalmente possam estar com as crianças), as próprias crianças e as suas perspetivas.

A transição das crianças da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico, ainda que relativamente idêntico em termos de idade, revela grande diferença quanto ao número de anos de frequência da Educação Pré-escolar e quanto à situação em que cada uma se encontra.

A planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. Cabe ao Educador de Infância, em conjunto com o Professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no Jardim de Infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais.

O Processo Individual da Criança que a acompanha na mudança da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico assume particular relevância, enquanto elemento facilitador da continuidade educativa.

Poderemos, apenas como exemplo, descrever algumas estratégias que poderão ser facilitadoras dessa articulação, organizadas e realizadas conjuntamente pelo Jardim de Infância e pela Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico:

- Momentos de diálogo, quer sejam reuniões ou simples conversas, envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos Educadores, Professores do 1º Ciclo e respetivos grupos de crianças;
- Organização de visitas guiadas à Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo.

No início de cada ano letivo, o Educador e o Professor do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico do mesmo Agrupamento ou Instituição, devem articular estratégias no sentido de promover a integração da criança e o acompanhamento do seu percurso escolar, como por exemplo:

- Organizar visitas guiadas à Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico para pais e crianças que vão frequentar o 1º Ano, para conhecimento da dinâmica e do funcionamento da escola;
- Realizar reuniões entre o Educador e o Professor para assim se proporcionar a:
 - troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, de modo a que, o Professor, ao construir o seu Projeto Curricular de Turma possa assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças;
 - troca de informações sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas;
 - partilha de informações sobre o decorrer do 1º Ano na escolaridade das crianças que transitaram do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico no ano anterior, de modo a que ao acompanhar o seu percurso, o educador possa continuar a articular com o professor tendo em vista o sucesso escolar da criança.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) constituem uma referência comum para todos os Educadores na tomada de decisões sobre a sua prática, sendo, assim, um instrumento orientador indispensável para a elaboração do Projeto Curricular de Grupo.

Sendo o Educador o gestor do currículo, no âmbito do Projeto Educativo de Escola deve construí-lo, escutando os saberes das crianças e das famílias, as expectativas da comunidade e também as solicitações dos outros níveis de ensino, para que esse Projeto vá o mais possível ao encontro e expectativas das crianças e se possível, também das suas famílias.

Atualmente e com a convicção de que o progresso de práticas de qualidade em sala de aula, é relevante para a ascensão do sucesso ao longo da vida, tem-se feito sentir por parte dos Educadores, a necessidade de algum apoio com base em documentação/materiais que possam ser trabalhados em contexto de sala de aula.

Deste modo, com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão das conceções subjacentes à organização das OCEPE e de forma a torná-las mais operacionais como referencial para as práticas dos Educadores, considera-se pertinente a produção de materiais complementares às mesmas.

Recentemente foi defendido que no sucesso da aprendizagem são determinantes o conhecimento e as representações das crianças em idade pré-escolar sobre dois aspetos centrais do funcionamento da linguagem escrita. (Martins, 2003)

Um desses aspetos é a “funcionalidade da linguagem escrita”. Quando se inicia a aprendizagem formal, as crianças em idade pré-escolar deveriam ter ideias claras sobre para que serve a linguagem escrita. As experiências realizadas por Margarida Martins e Ivone Niza, mostraram que enquanto algumas crianças começam a escola tendo já desenvolvido para si próprias um “projeto pessoal de leitor”, isto é, sabem para que serve a linguagem escrita e asseguram querer aprender a ler e a escrever para ler livros de histórias, para aprender sobre animais ou escrever cartas, há outras crianças para quem a mesma aprendizagem é sentida como uma obrigação externa. Estas não reconhecem nenhuma utilidade à aprendizagem da leitura e da escrita e não a associam com atividades que possam ser agradáveis. Estas crianças tenderam a mostrar maus resultados nas tarefas de leitura em que foram envolvidas, nos processos de estudo realizados por Margarida Martins no final do 1.º Ano de escolaridade.

Estas diferentes atitudes para com a aprendizagem da leitura e da escrita devem-se, argumenta a mesma autora, à qualidade, frequência e utilidade das atividades de leitura e de escrita testemunhadas por estas crianças nos seus contextos familiares e sociais antes da sua participação na escolarização formal. Assim, para Margarida Martins é importante iniciar as crianças em idade pré-escolar em diferentes usos da linguagem escrita para que, através desse contato, essas crianças possam, por si só, aprender sobre a sua funcionalidade e adquirir

razões válidas para querer aprender, não vendo essa aprendizagem como uma obrigação. Isto significa, segundo esta autora, que os Educadores de Infância deveriam fazer das suas aulas contextos de comunicação autênticos, fazendo uso de materiais funcionais variados com diferentes objetivos de comunicação.

Para além da “funcionalidade da linguagem escrita” a autora defende ainda que ao iniciar a escolarização formal, ou seja, o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças deveriam ter já ideias claras sobre a natureza da linguagem escrita, nomeadamente sobre os seus aspetos formais – como se lê e se escreve – e aspetos conceptuais – o que a linguagem escrita representa. (Martins & Niza, 1998)

A sua investigação permitiu ainda aferir que quanto melhor são as ideias ou conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre as formas como as pessoas leem e escrevem, melhores são os resultados que essas crianças revelam no processo de aprendizagem da linguagem escrita, aquando a entrada para o 1º Ano de escolaridade obrigatória. Margarida Martins defende por isso que, antes da entrada para a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças deveriam ser auxiliadas a compreender todas as propriedades convencionais que caracterizam a leitura e a escrita, como, por exemplo: que as pessoas leem e escrevem página a página, de cima para baixo, da esquerda para a direita, linha a linha, palavra a palavra, em silêncio ou em voz alta. Para além disso, defende que estas crianças deveriam ainda conhecer os termos técnicos usados, tais como, texto, imagem, título, autor, linha, frase, palavra, letra, letra inicial ou final, número, pontuação, etc. (Martins, 1996)

Ainda referente às propriedades convencionais que caracterizam a leitura e a escrita, levantam-se, naturalmente, alguns problemas, apesar da reconhecida vantagem da compreensão dos usos, finalidades e aspetos formais da escrita por parte das crianças em idade pré-escolar.

Por isso, a autora defende que as crianças em idade pré-escolar deveriam ser levadas a compreender que a escrita é uma forma de representar a linguagem. Mesmo assim, quando as crianças descobrem que a escrita representa a linguagem, não se dão conta imediata e espontaneamente de todas as embaraçosas complexidades subjacentes ao princípio gráfico e alfabético. Por isso é considerado crucial que estas crianças desenvolvam a capacidade de pensar sobre a linguagem oral e escrita e sobre a forma como ambas se relacionam entre si, para que desta forma possam entender melhor a natureza daquilo que vão aprender. Esta capacidade corresponde à “consciência linguística”, à qual Martins chama de “consciência metalinguística”.

Em particular, Margarida Martins é da opinião que é de extrema relevância que as crianças que entram para o 1º Ano do 1º Ciclo do ensino Básico tenham:

1. “consciência de palavra” (Bowey e Tunmer 1984), ou seja, consciência de que as frases orais são constituídas por unidades discretas, as palavras; que escrevemos todas as palavras que dizemos; que as palavras são escritas seguindo a ordem com que são pronunciadas; que, na linguagem escrita, essas palavras se separam através de espaços em branco; que a palavra escrita não mantém nenhum vínculo físico com o que representa, isto é, que, por norma, é arbitrária, ou seja, nem sempre a mesma palavra tem o mesmo significado se for utilizada em contextos distintos;
2. “consciência fonológica” (Gombert, 1990; Tunmer, 1991; Wagner e Torgesen, 1987), isto é, consciência de que as palavras são constituídas por unidades mais pequenas, os sons. A este respeito, é referido que é importante que as crianças adquiram a capacidade de pensar sobre as palavras e de manipular sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas;
3. “consciência fónica” (Blevins, 1997), que tenham consciência das bases do princípio alfabético ou, dito de outro modo, consciência de que as letras nas palavras escritas representam sons.

(Martins, 2003)

Margarida Martins defende também que as crianças devem saber os nomes das letras do alfabeto antes de entrarem para a escola primária, na medida em que tem verificado que o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre este tema e de analisar a linguagem oral e escrita (antes de começar a aprendizagem formal da leitura e da escrita) cria condições favoráveis para um melhor relacionamento com os respetivos códigos e técnicas de aprendizagem. Nas suas experiências, após o 1º Ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças que revelam um melhor desempenho na leitura são as que tinham mostrado melhores níveis de consciência linguística no teste inicial. (Martins, 1996)

Podemos concluir que, um ponto importante que deve sem dúvida ser trabalhado no Jardim de Infância é o da funcionalidade da linguagem escrita, pois facilita a integração e aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ano do 1º CEB, proporcionando assim uma transição equilibrada e adequada do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Algo que poderá ser prejudicial a uma transição equilibrada e adequada do Jardim de Infância para o 1º CEB, serão as características próprias dos grupos disciplinares, o isolamento dos Professores do 1º CEB e dos Educadores de Infância, dificultando assim a promoção da cooperação entre os professores na execução das diferentes tarefas, bem como da articulação curricular entre disciplinas e entre estas duas etapas tão importantes na vida das crianças.

Nos Jardins de Infância da rede pública, a ausência de um currículo demasiado estruturado e sujeito a programas definidos nacionalmente, constitui uma vantagem para a existência de uma maior abertura à colaboração dos não profissionais - nomeadamente dos pais/encarregados de educação - na construção curricular, já que os Educadores de Infância não estão tão sujeitos à pressão do cumprimento de programas concebidos a partir do exterior nem de processos rígidos de avaliação. Esta ausência de um currículo extremamente rígido pode também facilitar a articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, pois o Educador de Infância terá algumas facilidades em adaptar os seus temas aos temas abordados no 1º Ciclo, possibilitando assim um trabalho conjunto entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ano do 1º Ciclo.

Estas considerações levam-nos a concluir que é de incentivar tudo o que estimule uma maior aproximação do Jardim de Infância e das Escolas do 1º Ciclo, tanto ao nível da partilha dos espaços como dos recursos humanos. Quanto maior for a articulação entre ambos mais fácil será a integração escolar da criança. Quanto maior for a aproximação entre a formação dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais fácil será a comunicação e a partilha de recursos entre todos. Segundo Marques essa aproximação deveria passar pela transformação dos Bacharelatos em Educação de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em licenciaturas em Educação Básica, com um plano de estudos de quatro anos, com um tronco comum nos primeiros três anos e um quarto ano diferenciado, consoante o aluno opte por trabalhar com crianças dos 3 aos 6 anos de idade ou com crianças dos 6 aos 10 anos de idade. Este plano já foi transformado, recentemente, passando a Licenciatura para três anos curriculares, tendo algumas disciplinas em comum e depois o estágio curricular é diferenciado. (Marques, 1996)

Ao nível dos estabelecimentos escolares, deve tentar-se que ocorra a partilha dos espaços e recursos, de forma a englobar progressivamente no mesmo centro de educação básica as crianças dos 3 aos 10 anos de idade.

Atualmente a articulação entre o Ensino Pré-escolar e o 1.º CEB acaba por estimular a curiosidade dos mais pequenos que têm ao dispor livros do Plano Nacional da Leitura e que se habituam à presença das letras cada vez mais cedo.

Um projeto interessante de desenvolver para que ocorra uma articulação entre estes dois níveis de ensino, seria o Projeto "Brincar às Escolas no Jardim de Infância", que tem como objetivo adotar alguns procedimentos utilizados no 1º Ciclo do Ensino Básico, como trabalhar com manuais escolares, utilizar o lápis de carvão, a borracha e a afiadeira de forma a fomentar a responsabilidade e a autonomia das crianças, realizando previamente uma visita à sala de aula do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Com o desenvolvimento deste projeto é possível realizar a articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, conforme previsto na Circular 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.

1.3.1 – As dificuldades entre a articulação

Podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas. Daí a importância de reforçar a "competência de aprender a aprender como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social" (Fthenakis, 2002).

O dicionário diz-nos que "articulação" é "o ponto de união entre as peças de um aparelho ou máquina" e que "articular" é "juntarem-se dois ou mais elementos para funcionar em conjunto ou formar um conjunto", é "adaptar, juntar, unir". (in Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, 2001)

A Lei de Bases do Sistema Educativo indica (Art. 8, ponto 2) que "a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico". Este pressuposto da Lei é muito importante porque atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior (e não vice-versa, o que tem sido mais comumente praticado). Se considerarmos a necessidade de articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, a primeira coisa que os Professores e Educadores de Infância deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa e afirmando, no caso das

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (DEB, 1997b), que "é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte".

Uma "articulação curricular" será então, "todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico: dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os Educadores de Infância e Professores (...)" (Serra, 2004). Os Educadores e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deverão tomar iniciativas variadas conducentes a uma sequência dos dois níveis educativos, tornando-se necessária uma "construção da transição" (Griebel & Niesel, 2003), incorporando saberes e perspetivas das crianças, dos pais, dos professores e educadores, etc.

No âmbito concreto da Educação Pré-escolar, sem uma eficaz parceria com os pais (ou outros adultos que cuidem das crianças, num sentido amplo de família) não potenciaremos suficientemente as possibilidades de interação com as crianças nas Creches ou nos Jardins de Infância. No entanto, considera-se que muito mais pode ser feito no dia a dia das Creches e Jardins de Infância: são desperdiçadas muitas oportunidades de desenvolvimento em contexto, baseado no que as crianças já sabem sobre o mundo, fazendo referência às suas experiências – em casa, na rua – e ajudando-as a descobrir que, com o nosso apoio, elas podem ainda ir mais longe na aventura maravilhosa da aprendizagem e do conhecimento.

A criança precisa de nós, adultos e Educadores, para a ajudar a tomar consciência dessas experiências, dar-lhes rosto, organizá-las e articulá-las nos seus conhecimentos anteriores; ou simplesmente para nos contar as suas descobertas ou a forma como resolveu os problemas; e encontrar, em nós, estímulo e confiança para continuar a crescer descobrindo o que a rodeia.

Para assegurar esse crescimento devemos combater uma dificuldade bastante inserida na nossa sociedade educativa que é a necessidade dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo encararem os respetivos níveis de ensino como um complemento mútuo e que trabalhem e planeiem em conjunto, permitindo uma maior ligação no sentido de garantirem a continuidades educativa.

Devemos também tentar suprimir da comunidade educativa o facto de não ser feita uma reflexão atenta sobre os objetivos destes dois níveis de ensino, que constituem sem dúvida, os alicerces de todo o processo educativo.

Independentemente dos modelos/métodos curriculares adotados pelos Educadores(as) de Infância na sua sala de Jardim de Infância ou pelos Professores(as) na sua sala de aula das escolas do 1ª CEB, acreditamos que uma metodologia comum/idêntica de trabalho de projeto em sala de aula poderá antecipar, promover e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento da criança.

Acreditamos também que a mesma metodologia ou uma metodologia idêntica ou continuada, aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre Professores e Educadores irá contribuir para uma transição harmoniosa, deixando realizadas ambas as partes, a criança porque se sentirá segura aquando a transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo, e a do Professor ou Educador ficando com a sensação de “missão cumprida”.

1.3.2 – As estratégias para essa articulação

Fazendo referência, novamente, às dificuldades que surgem às Educadoras de Infância e aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico quando se tenta fazer um trabalho de articulação para facilitar a transição das crianças de uma etapa para outra, pode dizer-se que muitas das vezes não há sequer contato entre Professores e Educadores, pois os espaços onde lecionam não se encontram relativamente próximos para que se possa desenvolver um projeto comum ao longo ano, podendo ou não tornar mais fácil a transição e adaptação das crianças ao novo ciclo de vida que iram enfrentar.

Uma estratégia para esta articulação será trabalhar na "co-construção de processos de articulação", ou seja, programar estratégias para que a articulação entre o Ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico possa ocorrer, garantindo que a criança se torne autora, isto é, sujeito das suas transições, "agente" do seu próprio desenvolvimento. Deve ser a criança a vivenciar todas as experiências relativas a essa transição, fazendo jogos de faz de conta, para que, quando surgir a realidade, o choque da transição não seja tão forte e a criança possa dizer que já tinha vivenciado uma experiência idêntica.

Outra estratégia é a que defende Margarida Martins, pois diz-nos que as atividades de desenvolvimento da literacia ao nível Pré-escolar não podem ficar fechadas no espaço Jardim de Infância. A possibilidade de serem reconhecidas como significativas e de as crianças perceberem que tipo de atividade social é a literacia passa pela necessidade de articular a atividade “escolar”

com o contexto familiar e social. Trazendo material escrito para a sala (que as crianças podem usar como modelo de escrita) ou levando as crianças para fora da escola para que observem a presença da linguagem escrita no meio ambiente, são práticas determinantes no desenvolvimento de uma “consciência da literacia”, tomando já contato com matérias que iram ser abordadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, claro que de uma maneira muito superficial, mas tomando contato. (Martins, 1996)

No entanto, outros autores têm consciência de que é necessário mais tempo para que as inovações possam ser amplamente compreendidas e as boas práticas possam chegar a todas as salas de Jardim de Infância e de 1º Ciclo de Ensino Básico. Muitos argumentam a favor da introdução de um verdadeiro currículo para o nível de Educação Pré-escolar, estruturado sobre fundamentação teórica, objetivos específicos e gerais, conteúdos, estratégias específicas, atividades e procedimentos de avaliação, como um instrumento de efetividade possível. No entanto, poderia não ser suficiente para melhorar as práticas de articulação. Se há alguma solução para melhorar as práticas, essa solução parece residir na forma como entendemos o porquê e o como de ajudarmos as crianças a transitar da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. (Dionísio & Pereira, 2006)

Outra estratégia poderá ser a realização de visitas à escola de 1º Ciclo, possivelmente a que vão frequentar, mas não sendo o caso, também não é relevante, o relevante é fazer essa visita, esse reconhecimento do espaço, ter contato com a escola em si, com o recreio, com a sala de aula e com as pessoas que frequentam essa mesma escola, falar com elas, brincar com os alunos que já frequentam essa escola, falar com o Professor e colocar-lhe questões, se sentir necessidade de o fazer. Pensamos ser uma boa estratégia para que a criança se vá ambientado à escola a pouco e pouco, não sendo depois a transição um choque para ela.

Mais uma possível estratégia seria realizar atividades conjuntas com crianças que frequentam o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Se o Jardim de Infância e a Escola de 1º Ciclo forem geograficamente próximos, poderão festejar as datas festivas em conjunto, com pequenas representações uns para os outros ou apenas fazendo um lanche onde possam todos conviver e experimentar a sensação de partilha entre crianças que não veem nem têm contato diário.

Uma outra estratégia poderia ser construir material que as crianças pudessem vir a utilizar quando estivessem no 1º Ciclo, com a ajuda da Educadora ou mesmo inserido nas atividades conjuntas com as crianças que frequentam o 1º Ciclo.

Pensamos que será também importante dar à criança todas as ferramentas que possa necessitar para realizar essa transição de uma forma natural e harmoniosa. Como podemos fazer? Dar à criança um ambiente de sala de aula calmo e tranquilo, em que a Educadora ou Professora é acima de tudo uma amiga para todas as situações e em quem a criança possa confiar. Se conseguirmos que as crianças vivam e desfrutem deste ambiente, certamente que elas vão aproveitar esta oportunidade da melhor maneira e vão transitar tranquilamente para o 1º Ciclo.

Seria ainda de realçar que a produção de projetos comuns entre alunos e docentes dos dois níveis de ensino é uma excelente estratégia e possibilita também as conversas formais ou informais entre alunos e Professores/Educadores, o que é também uma estratégia que poderá facilitar a adaptação e integração das crianças que transitam do Jardim de Infância para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. As conversas que os Pais/Encarregados de Educação têm em casa com os seus filhos/educandos, também são uma excelente estratégia para os tranquilizar aquando esta transição se realiza.

Pensamos que não será produtivo para a criança fazer a transição “atrás dela”, como que um amparo para se tiver algum contratempo, mas sim fazê-la ao seu “lado”, ajudando-a a viver todos os momentos, bons e menos bons, para que na vida consiga lidar com situações de sucesso, mas também com situações de insucesso.

1.4 – A importância do espaço envolvente no contexto escolar

Entre 1970 e 1980 houve reivindicações de mulheres trabalhadoras para que fossem criadas mais creches, o que ficou conhecido como “movimento de luta por creches”; pelas críticas ao modelo de educação compensatória e pelo carácter assistencialista da educação infantil. As perspectivas pedagógicas foram marcadas pela psicologia genética de Jean Piaget, sobretudo pelas provas piagetianas e pelos estágios do desenvolvimento. A crítica aos pressupostos piagetianos gerou uma nova proposição para a Educação Pré-escolar, expressa como proposta curricular organizada por áreas do conhecimento. Foi defendido por Sonia Kramer que o trabalho pedagógico com as crianças fosse organizado com base no *tripé* áreas do desenvolvimento, áreas do conhecimento e contexto sociocultural da criança. (Kramer, 2006)

Pode afirmar-se que quanto mais se aprende acerca do mundo exterior, mais aprendemos sobre nós mesmos. (Vieira, 1999)

Compreender os outros, afirma Delors (1997, p. 49) “faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo”. Mais uma afirmação onde reconhecemos veracidade e sobre a qual se poderia realizar um longo e talvez inesgotável debate, pois é um tema imensamente vasto, no qual existem imensas opiniões. Seria um tema bastante interessante, pois é cada vez mais importante a socialização entre os Homens, e as crianças necessitam muito dessa interação, principalmente aquando a transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico, pois há uma grande mudança na sua curta vida, mas que pode ser marcante para toda ela. O facto de conhecer os novos “amiguinhos da escolinha” é um bom começo para percebermos o que gostamos ou não de fazer em grupo, assim como aprender novas brincadeiras e perceber quais gostamos mais, ouvir os amigos e perceber porque vieram procurar-nos e tentar ajudá-los, podendo com isto resolver até algum assunto que não tenhamos resolvido pois não o tínhamos compreendido na totalidade.

A escola é para muitas crianças um suporte vital, tanto de conhecimentos como de segurança e de afetos (Teresa Abecasis, 2020) e quanto mais novas forem as crianças, mais exprimem a necessidade de dar e receber esses afetos, daí o acompanhamento “lado a lado” à criança nesta transição seja tão importante.

Nos Jardins de Infância a colaboração entre as Educadoras e os Pais/Encarregados de Educação é mais frequente, assume características mais positivas, mais informais e mais continuadas e percorre todos os tipos de colaboração identificados por Joyce Epstein. Nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, a colaboração é menos frequente, menos variada e assume, demasiadas vezes, um carácter negativo e culpabilizante do trabalho desenvolvido pelos Pais/Encarregados de Educação, havendo uma maior tendência para desvalorizar as culturas familiares e, em particular, as culturas das minorias étnicas. Muitas das vezes os Pais/Encarregados de Educação só frequentam a escola dos seus educandos, quando são solicitados pelos Professores, não querendo isto dizer que não estejam presentes na educação do seu filho/educando, mas sim, que não procuram contato com o Professor a não ser que sejam requeridos pelo mesmo. Tendo em consideração a tipologia de Joyce Epstein, as Escolas do Ensino Básico limitam-se, regra geral, ao desenvolvimento de práticas de comunicação escola-família, sendo raras as práticas de ajuda da família à escola, de envolvimento da família no processo educativo em casa e de participação da família na tomada de decisões.

Se isolarmos as práticas de comunicação escola-família conseguimos detetar diferenças marcantes entre os Jardins de Infância e as Escolas do Ensino Básico:

1. nos Jardins de Infância, a comunicação com as mães faz-se quase todos os dias e assume um carácter informal, atendendo a que é muito frequente a Educadora conversar com o adulto que traz ou vem buscar a criança ao estabelecimento educativo;
2. as Educadoras solicitam com muita frequência a participação das famílias em atividades de apoio ao programa educativo, nomeadamente na realização de festas, comemorações e visitas;
3. as Educadoras utilizam uma linguagem mais direta e menos técnica - e, portanto, mais facilmente compreendida pelas famílias de todos os grupos sociais - quando realizam reuniões com os encarregados de educação;
4. o tema das reuniões com os encarregados de educação centra-se, quase sempre, na concretização de projetos que visam melhorar o programa educativo e o bem-estar das crianças;

5. as educadoras estão mais habituadas a integrar as culturas familiares e comunitárias no programa educativo do jardim de infância e suscitam, com frequência, a colaboração das famílias, com essa finalidade.

Se separarmos as características marcadas nas Escolas do Ensino Básico, é possível concluir o seguinte:

1. os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sentem uma pressão maior em cumprirem os programas, sendo forçados a sobrevalorizarem a componente letiva do currículo, os conteúdos e a área cognitiva, dispensando, por isso mesmo, a colaboração das famílias no processo de construção do currículo;
2. o peso da avaliação e da classificação obriga os professores do 1º Ciclo a desvalorizarem as atividades de complemento curricular e a ocupação educativa dos tempos livres, os quais constituem as componentes do programa educativo escolar onde a participação das famílias poderia ser mais útil;
3. os Professores do 1º Ciclo, por vezes, fazem uso de uma linguagem mais técnica - de difícil entendimento para as famílias desfavorecidas - quando realizam as reuniões com os encarregados de educação;
4. o tema mais frequente das reuniões com os encarregados de educação é a procura da melhoria da componente letiva (isto é principalmente sobre os conteúdos abordados e sobre aspetos cognitivos) e não a participação das famílias na concretização de projetos que enriqueçam o currículo em sentido amplo;
5. os Professores do 1º Ciclo caem mais facilmente na tentação de culpar a vítima neste caso o aluno, sempre que a criança não tem aproveitamento na escola;
6. a tentação de culpar a vítima é evidente sobretudo quando a escola serve crianças oriundas de minorias étnicas ou pertencentes a famílias culturalmente desfavorecidas;
7. alguns Professores do 1º Ciclo receiam que a participação das famílias no processo de tomada de decisões escolares constitua uma interferência abusiva de não profissionais nos assuntos pedagógicos e técnicos, os quais no entender de muitos devem estar reservados aos profissionais.

(Marques, 1996)

Com diálogo e compreensão, pode ser possível adaptar-nos a situações várias e tentar sempre fazer mais e melhor em prol das crianças que educamos e que serão o nosso futuro. Pensamos que o principal objetivo atualmente, será criar um ambiente social agradável entre o Sistema Educativo e a Sociedade, ou seja, entre Educadores/Professores e Pais/Encarregados de Educação/Família dos alunos, pois cada vez mais o ambiente que envolve as crianças é o ambiente que vão ter como referência para o seu futuro, e é assim que elas irão educar os seus filhos, por tudo isto, e pelo facto das crianças serem o nosso e o futuro do mundo, vamos em conjunto, tentar proporcionar-lhe o melhor meio envolvente possível, para que possam crescer num ambiente agradável e onde se sintam bem, realizadas e felizes.

Os projetos pessoais dos Educadores de Infância e Professores são também resultado de conjunturas históricas e culturais, de um campo de alternativas dentro do qual são construídos ou vivenciados momentos e atitudes que visam adaptar as crianças ao meio envolvente, tentando que estas compreendam e se enquadrem o melhor possível no meio que as rodeia.

1.4.1 – O que acontece atualmente

Atualmente, assistimos a uma cultura de violência que sobressai nos modos de interagir de uma grande parte das crianças e à qual as escolas em geral não escapam, o que prejudica e põe em causa o bom funcionamento das escolas e o seu trabalho, pois torna-se mais difícil transmitir às crianças o conhecimento. (Mendonça, 2006) Tendo em conta estes factos, a sociedade volta a ter um papel muito importante na educação das suas crianças, tendo como “obrigação” ajudar o mais possível as crianças, as escolas e os professores a lidarem com os factos apresentados, tentando assim melhorar o comportamento das crianças e conseqüentemente o comportamento do espaço envolvente de todos nós. Respondendo à sociedade, a escola também tem como “obrigação” ensinar e ajudar as crianças a resolverem os seus conflitos, ou seja, ajudá-las a compreender o que se passa, o que está errado e dar-lhes soluções para que possam resolver o seu conflito da melhor maneira possível. (Mendonça, 2006)

Para inverter esta tendência das sociedades democráticas, torna-se necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade.

A Educação para a Resolução de Conflitos modela e ensina, de diferentes formas, culturalmente significativas, uma variedade de processos, de práticas e de competências que ajudam a prevenir, a administrar de forma construtiva e a resolver pacificamente o conflito individual, interpessoal e institucional. (Morgado & Oliveira, 2009)

Apesar de nem sempre semelhantes, ou utilizando modelos de intervenção idênticos, os programas de resolução de conflitos partilham princípios básicos. O conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal. A aprendizagem de competências de resolução de problemas deve, assim, constituir uma oportunidade para os indivíduos construírem soluções mais positivas e mais pacíficas para os seus conflitos.

Os programas de mediação de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar, mas rapidamente o modelo foi adaptado às instituições educativas. A mediação escolar abrange a resolução dos conflitos entre estudantes, entre estudantes e adultos e entre adultos. Do que se trata? A mediação é um processo flexível, de caráter voluntário e confidencial, conduzido por um terceiro imparcial – o mediador – que promove a aproximação entre as partes em litígio e que as apoia na tentativa de encontrar um acordo que permita pôr termo ao conflito. Abordar as disputas escolares através da mediação origina um contexto onde o conflito é encarado como natural, o que permite protagonismo aos intervenientes, enquanto que os valores da solidariedade, tolerância e igualdade são estimulados (Morgado & Oliveira, 2009).

A resolução de conflitos na escola é um tema que está na ordem do dia, gera debate e põe em causa fortes convicções sobre como agir no contexto escolar, quando os problemas passam pela autoridade e pela disciplina, pela violência e pela intolerância, pela falta de comunicação ou comunicação negativa, por isso procuram-se respostas à questão: “o que fazer e como o fazer?”

Tentando responder à questão colocada acima, é proposto por Catarina Morgado e Isabel Oliveira a mediação como uma forma de intervenção no contexto escolar, partindo do pressuposto de que os princípios que sustentam o processo de mediação funcionam como verdadeiros catalisadores da mudança. A voluntariedade e a confidencialidade do processo, aliadas à neutralidade e imparcialidade do mediador (que não impõe soluções) contribuem para o “*empowerment*” das partes em conflito. A mediação tem por base a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de uma forma positiva e criativa, através do diálogo. Ao trabalhar com valores como

o reconhecimento e a responsabilidade, ao permitir a legitimação e a resolução de problemas com base na cooperação, diminuindo os níveis de tensão produzidos com o conflito, a autoridade não é ameaçada, mas antes legitimada e reconhecida. (Morgado & Oliveira, 2009)

Propõe-se, ainda, uma abordagem abrangente do contexto escolar, que tenha em conta as necessidades específicas de cada instituição educativa, a comunidade em que esta se insere e que permita a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Parte-se do princípio que desenvolver uma cultura de mediação na escola implica a formação para a democracia, a educação para a paz e os direitos humanos, a prevenção da violência e a criação de um clima pacífico e saudável que favoreça uma boa convivência escolar, fatores estes que só podem vir a ser benéficos, tanto para as crianças, professores e auxiliares, como para o espaço envolvente do contexto escolar.

Os jovens estudantes são dotados de ferramentas que permitem a resolução pacífica e cooperativa dos conflitos, tendo em vista a introdução da mediação no contexto escolar. O processo de transformação e resolução de litígios proporciona aos alunos um conjunto de aptidões para que possam enfrentar de forma positiva e eficaz, no futuro, as situações e desafios da vida quotidiana.

Aprender a gerir e a resolver conflitos através da mediação ajuda a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas.

Diz-se que é o momento em que o paradigma escolar vai mudar, no entanto não muda facilmente até porque a “gramática escolar” não muda apenas porque o ensino atualmente é à distância e porque os meios tecnológicos substituem temporariamente o ensino presencial. Nada de estrutural mudou, nestes meses, no modelo moderno de educação escolar que herdámos do Século XVIII e XIX. Por isso, dizer-se que o padrão escolar vai mudar é insensato e ilusório e pode contribuir, mais uma vez, para nos distanciar da realidade e afastar a cabeça do exercício de responsabilidades concretas.

No entanto há novas realidades e conceitos, que nos alimentam esperanças de melhor educação, de melhor ensino e aprendizagem e de mais desenvolvimento humano, e que por isso valerá muito a pena tê-los em atenção e não os deixar para trás. Mas essas realidades e conceitos, se existem, é ao nível de cada escola, não ao nível governamental, pois a este nível nada de

substancial mudou. E as oportunidades que se poderão abrir em cada escola dependem das possibilidades e capacidades que aí existam para as identificar, analisar e aproveitá-las do melhor modo. Se as escolas em Portugal trabalhassem mais em rede, em dinâmicas de entreatajuda, seria mais fácil alcançarem o impulso necessário para aproveitarem estas realidades, conceitos e oportunidades que estão a surgir com este novo cenário que vivemos atualmente. Sobretudo de modo sustentado, que é o único modo que pode conduzir as mudanças às melhorias. Mas infelizmente muito raramente se trabalha efetivamente em rede.

Apesar de tudo, a noção de que é possível mudar e melhorar a educação, sem que isso represente necessariamente um desastre, leva-nos também a uma aprendizagem muito importante. A constatação de que a igualdade corre sérios riscos e que as desigualdades estão a aumentar imenso, obriga a ponderar com muito cuidado o aproveitamento das oportunidades que agora estão a surgir. (Joaquim Azevedo, 2020)

Segundo um estudo realizado pela Universidade do Minho, os Professores dizem que com a situação pandémica vivida atualmente, a Escola ganhou mais ênfase a nível social, o que em alguns casos, revelou satisfação profissional e pessoal para alguns docentes. No entanto manifestam que não houve adequação das medidas tomadas pelo Ministério da Educação e que seria importante haver uma alteração curricular e adaptar o currículo escolar ao contexto dos alunos. Dizem também ser importante alterar práticas curriculares que recaem sobretudo na valorização dos resultados atingidos pelos alunos e defendem que cada escola deveria ter a possibilidade de ser autónoma no que diz respeito ao currículo escolar.

(<https://observador.pt/2021/05/03/professores-concluem-que-ensino-a-distancia-agravou-desigualdades-entre-alunos/>)

Após praticamente dois meses de isolamento, os alunos regressaram à escola, como se vivessem novamente o primeiro dia de aulas após as férias de verão, e por isso, esse regresso foi estrategicamente planeado para que o futuro seja sustentado e que vá de encontro aos objetivos educativos pretendidos. Toda a comunidade educativa deve estar preparada e unir esforços para proporcionar qualidade no ensino e na educação, ajudando as crianças a construir o seu futuro, sem que as suas fragilidades sejam um entrave para esse progresso.

Tudo o que se tem vivenciado no atual contexto de pandemia quase que obriga a sociedade a reaprender o quão importante é a relação e a presença do outro, a perceber e aceitar

as nossas próprias limitações e também a tomar consciência das nossas responsabilidades e da nossa autonomia perante a sociedade.

Inserida em múltiplos e distintos contextos, a Educação é um mundo de complexidade que nos exige humildade, esforço, compreensão, mais compromisso e menos indiferença. A escola e a família são o núcleo da vida social e das comunidades. É fundamental que a família entenda e saiba fazer parte da escola, que se sinta parte da escola, pois a escola tem de ser uma instituição que promove o desenvolvimento e a inclusão de princípios e valores. Em conjunto com a família, a escola deve ter em atenção os aspetos críticos das aprendizagens, do desenvolvimento e da saúde das crianças, nomeadamente no 1º ciclo e nas transições de ciclo. Apesar de poder ser complicado, tudo é possível, basta haver força de vontade, investimento e confiança entre todas as partes envolvidas. O que acontece, só acontece porque, direta ou indiretamente, o desejamos ou permitimos.

(<https://observador.pt/opiniao/a-escola-desafios-que-se-renovam/30-04-2021>)

1.4.2 – A nova organização escolar

A docência atualmente desenvolve-se em duas dimensões: o trabalho solitário e o trabalho coletivo. Pelo facto de ser generalizado o modo de organização do processo de ensino aprendizagem segundo a tríade: uma turma, um professor e uma sala de aula, leva os Professores a realizar predominantemente um trabalho solitário, sem partilha com os pares, sem controlo próximo de ninguém e sem orientação ou apoio sustentado. Tendo em conta que uma maior partilha de conhecimentos e vivências podem ser benéficas para o sucesso escolar, muito Professores e Educadores de Infância já trabalham em conjunto com os seus pares.

O desenvolvimento isolado da prática profissional continua a ser predominante nos espaços educativos dos diferentes níveis de ensino. A maioria dos docentes realiza o seu trabalho no espaço confinado da sua sala de aula, longe do olhar dos outros adultos, com particular destaque para os seus pares. A maioria deles também demonstra, frequentemente, enorme resistência quanto a uma maior abertura desse espaço ao exterior, como foi possível observar, aquando as posições manifestadas por inúmeros professores a respeito da possibilidade de as suas aulas serem observadas por colegas para efeitos de avaliação do seu desempenho. (Formosinho & Machado, 2009)

Como em todos os casos, existem exceções à regra, e em certas escolas existem grupos de professores que trabalham conjuntamente planejando o seu trabalho em equipa, discutindo e refletindo coletivamente sobre os seus métodos, materiais e estratégias de ensino e fornecendo uns aos outros conselhos e apoio. O que podemos ver de interessante neste modo de trabalho, é o facto de tais ligações e intercâmbios entre colegas ocorrerem não só no âmbito de grupos de trabalho constituídos formalmente para o efeito, mas também, e sobretudo, em encontros informais organizados espontânea e voluntariamente pelos docentes para prepararem o seu trabalho e refletirem sobre ele, tendo como objetivo melhorá-lo sempre mais. (Formosinho & Machado, 2009)

Outro resultado interessante da investigação sobre esta temática é que as práticas coletivas de intervenção profissional parecem ser mais frequentes nos níveis iniciais de educação, com destaque para a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, o que sugere que pode existir algo na dimensão das instituições e na forma como o currículo está organizado que funciona como fator facilitador, ou inibidor, das trocas de saberes e experiências entre colegas, consoante o grau de ensino em que lecionam.

As vantagens potenciais do trabalho colaborativo no ensino têm sido amplamente documentadas. É comum referir-se a sua possibilidade de contribuir para um desenvolvimento profissional mais rápido e mais profundo dos Professores e Educadores nele envolvidos, através do contato com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do trabalho desenvolvido e com importantes estímulos emocionais para uma constante melhoria do trabalho que está a ser desenvolvido. Também se tem sugerido que em ambientes de trabalho marcados pela ação conjunta e concentrada de colegas, a inovação é mais facilmente concebida, implementada, desenvolvida e posta em prática; os docentes iniciados são socializados adequadamente no início de um percurso profissional difícil e complexo e os alunos aprendem mais e melhor, por estarem em contato com Professores e Educadores mais bem preparados, mais motivados e mais predispostos para o ensino. (Formosinho & Machado, 2009)

No entanto, existem muitos mitos associados à noção de trabalho elaborado em equipa nas escolas. Há quem lhe atribua um poder fantástico de transformação e de melhoria, como se o simples facto dos Professores se encontrarem com mais frequência fosse a causa de eles serem melhores profissionais e transformarem as escolas em lugares onde ocorrem aprendizagens mais ricas. Para que toda em interação resulte, é necessário que o trabalho dos Professores e Educadores de Infância seja educativamente produtivo e que a colaboração entre os pares

assuma características qualitativas específicas, características essas que nem sempre estão presentes no trabalho de grupo que se desenvolve em algumas escolas. (Lima, 2004)

Este trabalho conjunto tem de abranger os pressupostos fundamentais, os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos através dos quais esse trabalho é realizado. Esta atividade exige também um trabalho de observação e análise do *feedback* crítico entre pares, baseado na atividade prática desenvolvida na própria sala de aula. Se não houver a introdução destes elementos mais específicos, esta interação entre pares corre o risco de se transformar numa mera troca superficial de ideias ou num simples apoio emocional desprovido de implicações verdadeiramente significativas para o modo como o trabalho com os alunos é realmente conduzido. Para que o trabalho seja produtivo e eficaz, é necessário e recomendável que tal colaboração e interação entre pares se realize frequente, regular e sistematicamente e que abranja um número considerável de colegas. (Formosinho & Machado, 2009)

Este modelo proposto por Formosinho e Machado (2009), implica reestruturações fundamentais no modo de estruturar as organizações escolares, designadamente alterações substanciais na forma como é distribuído o serviço docente e a forma como são agrupados os professores e alunos. Implica ainda uma conceção diferente da liderança educativa, mais distribuída do que a que tem sido recentemente implantada por parte de muitos observadores e agentes políticos. No entanto ainda é cedo para se especular sobre a excelência deste modelo, porque ainda não está implantado em todas as escolas.

Com alguma prudência que a situação aconselha, diremos existem razões estruturais como a alteração de normativos legais, de entre os quais se evidencia a Lei de Bases (Lei nº 46/86), para uma nova organização escolar, e razões conjunturais, onde colocamos as corporativas e as políticas.

Detenhamo-nos, com mais preocupação, nas razões estruturais e endógenas do próprio sistema educativo, nomeadamente na atual Lei de Bases, a Lei nº 46/86 (tendo sido alterada pela última vez pela Lei 65/15, de 13 de julho).

A propósito da designação de "sistema educativo", temos tido alguma dificuldade em aceitar tal designação por não encontrarmos fundamentos científicos que a justifiquem. As nossas reservas assentam, desde logo, no plano da "equifinalidade" por não se verificar uma articulação coerente das suas diferentes unidades que deviam estar reciprocamente relacionadas.

É tempo de fazer uma avaliação profunda da Lei nº 46/86 e da Reforma que lhe está subjacente, já que se reconhece a necessidade de lhe introduzir alterações compatíveis com a sua adaptação a uma nova visão sociopolítica do País e à sua progressiva compatibilização com as exigências do Tratado de Roma.

A atual Lei nº 46/86 já não serve e por isso entendeu o Governo apresentar alterações e submetê-las à Assembleia da República.

Estranha-se a oposição que existe nesse sentido porque, tratando-se de um "normativo", verifica-se que ele conseguiu resistir à erosão de dez anos de implantação e de confronto com a realidade volátil do dia a dia. (cf.: Roberto Carneiro in Jornal das Letras, 1997.02.26). Por outro lado, deve reconhecer-se que houve na década de 86/96 uma enorme evolução da sociedade portuguesa, acentuando-se a existência de novas instituições de ensino superior em fase de credibilização.

A própria União Europeia exige-nos uma rápida alteração das estruturas de formação dos jovens portugueses de modo a que o País, ganhando em perspetiva e profundidade no que concerne ao combate pela qualidade de um verdadeiro "Sistema Educativo", possa sintonizar-se substantivamente com a filosofia do Tratado de Roma que aponta para uma abolição dos obstáculos à livre circulação de pessoas podendo qualquer cidadão procurar exercer a sua atividade profissional num dos países membros, o que pressupõe implicitamente uma preparação profissional adequada.

Por isso, é na procura dessa qualidade que os responsáveis pela educação/formação em Portugal se devem empenhar diversificando as áreas de formação e as estruturas formadoras em consonância com o que já acontece com praticamente todos os países membros.

O rigor com essa formação deve constituir um objetivo a alcançar, sem desvios de qualquer natureza, com uma tutela orientadora do Ministério da Educação que terá que ser capaz de se libertar de uma lógica predominantemente orientada por objetivos de produção.

(http://www.ipv.pt/millennium/jpbarros_6.htm, 1997)

Outro aspeto fundamental de uma nova organização escolar é a autonomia das escolas e a sua descentralização, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no que diz respeito à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.

(http://www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu/1c/lex_1c/dl115A_98.htm, 1998)

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes.

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio - Regime de autonomia das escolas, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projetos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a

liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

O Decreto-Lei nº 115-A/98 dá especial atenção às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e aos Jardins de Infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido. No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria. O decreto-lei acima referido permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

A conceção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente Professores, Pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

Outro aspeto importante é a ocupação dos tempos de inatividade dos alunos. Segundo o Despacho nº 57/SEED/94 de 17 setembro, o modelo organizativo da escola e a gestão dos seus recursos educativos constituem importantes fatores que interferem na qualidade e no sucesso educativos.

Tem-se a consciência, no entanto, que são diferenciados os recursos de cada escola, refletindo-se essa diferença nos projetos educativos existentes e no modo de funcionamento das atividades educativas.

É importante, em qualquer caso, que a escola se organize no sentido de potenciar ao máximo os recursos físicos e humanos de que dispõe, de forma a aumentar as oportunidades educativas e as situações de aprendizagem.

1.5 – Competências curriculares

Considerando a flexibilidade curricular que se deseja introduzir em todo o sistema educativo, as presentes orientações não pretendem ser um programa, pretendem antes assumir uma perspectiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também das concepções mais correntes de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, criando a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos, em função do projeto educativo e do plano anual de atividades da instituição.

As orientações curriculares constituem, assim, um conjunto de princípios para apoiar o Professor e o Educador de Infância nas decisões sobre a prática educativa a seguir, ou seja, sobre a forma de condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Pretende-se, com elas, contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico através da criação de um quadro de referência único, coordenado com o adotado para o Ensino Básico. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997)

Com suporte nestes fundamentos, o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do Educador e do Professor, no cumprimento do projeto educativo e do plano anual de atividades do Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, terá em conta os objetivos gerais, a considerar, como intenções que devem orientar a prática profissional dos Educadores e Professores, e que são os enunciados nos seguintes diplomas: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) e Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Não se pretende que a Educação Pré-escolar se organize exclusivamente em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas antes que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, proporcionar à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

A Educação Pré-escolar é um possível momento de insucesso escolar precoce em que algumas crianças descobrem que são diferentes. Para que a Educação Pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, nas orientações curriculares acentua-se a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o Educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Adotar uma

pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico certas práticas "tradicionais", sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.

A Educação Pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança, e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos, dando-lhes assim maior motivação para o ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os diversos contextos de Educação Pré-escolar são, assim, espaços onde se constroem aprendizagens, de forma a promover a formação e o desenvolvimento contrabalançado da criança.

Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo. Neste sentido, acentua-se a importância de a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico partir do que as crianças sabem, da sua cultura e dos seus saberes próprios, respeitar e valorizar as características individuais da criança e a sua diferença, pois são estes fatores que constituem a base de novas aprendizagens.

A oportunidade de usufruir de experiências educativas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.

O respeito pela diferença é também muito importante, e inclui as crianças que se afastam dos padrões mais comuns, cabendo à Educação Pré-escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico dar resposta a todas e a cada uma delas. Nesta perspetiva de "escola inclusiva", a Educação Pré-escolar e o 1º CEB deverão adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.

O conceito de "escola inclusiva" supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Cada plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Pela sua referência ao grupo, vai mais longe que a perspectiva de integração que admitia a necessidade de planos individuais e específicos para as crianças "diferentes". Assim, mesmo as crianças diagnosticadas como tendo necessidades educativas especiais são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos.

As condições que se consideram necessárias para a existência de uma "escola inclusiva", tais como o bom funcionamento do estabelecimento educativo, o envolvimento de todos os intervenientes - profissionais, crianças, pais e comunidade - e a planificação em equipa são aspetos a ter em conta no processo educativo a desenvolver na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No sentido da educação para a cidadania, as orientações curriculares dão particular importância à organização do ambiente educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam e onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas. É nesta vivência que se inscreve a área de formação pessoal e social, considerada como área integradora de todo o processo de Educação Pré-escolar.

É também objetivo da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico "proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva". O bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para aumentar a sua autoestima e o desejo de aprender. Em suma, um ambiente em que a criança se sinta bem, porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas.

Neste contexto, o bem-estar relacionado com a saúde individual e coletiva é também ocasião de uma educação para a saúde, componente educativa que faz parte integrante da formação do cidadão.

1.5.1 – No Pré-escolar

A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Nesta etapa escolar as crianças estão ao cuidado de uma Educadora de Infância, tendo esta o auxílio de uma funcionária que está também dentro da sala prestando o apoio necessário às crianças nas suas tarefas diárias.

Este nível de ensino organiza-se em áreas de conteúdo como âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer, pretendendo contribuir para promover uma melhoria da qualidade da Educação Pré-escolar em coordenação com o currículo adotado para o Ensino Básico.

Na Educação Pré-escolar, o Educador de Infância deve gerar e desenvolver um projeto curricular, com vista à construção de aprendizagens integradas, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Para isso, deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado.

O Ensino Pré-escolar tem como Objetivos Pedagógicos gerais:

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

- Proceder ao despiste de inaptações, deficiências ou precocidade e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

(Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997)

Esta etapa da vida das crianças tem como objetivos específicos estimular as crianças através de atividades lúdicas e jogos; exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas; fazer descobertas e iniciar o processo de alfabetização.

A figura que se segue, mostra-nos sucintamente os objetivos propostos para o Ensino Pré-escolar.

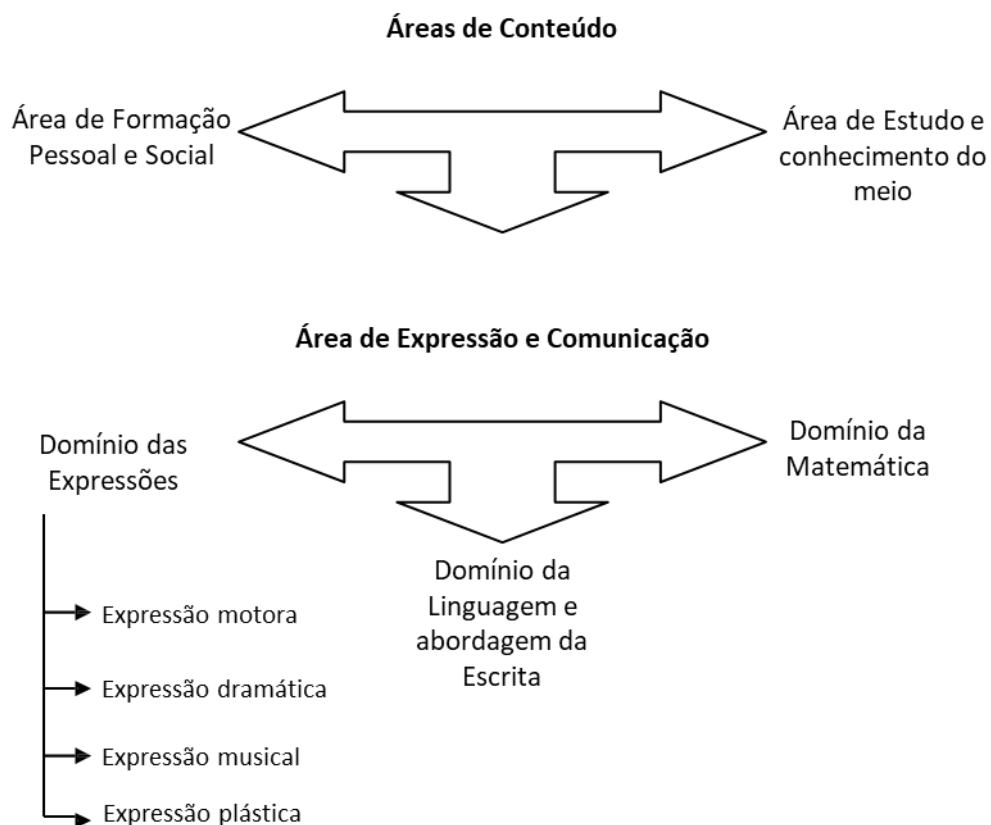


Figura 1 - Objetivos propostos para o Ensino Pré-escolar

1.5.2 – No 1º Ciclo do Ensino Básico

O ensino é globalizante e é da responsabilidade de um único Professor que pode, em diferentes áreas específicas, ser coadjuvado por outros Professores. Este Ciclo tem como objetivos específicos: o enriquecimento da linguagem oral; a iniciação da aprendizagem da leitura, escrita, aritmética, cálculo e aquisição de noções básicas do meio físico e social; e conhecimentos simples de expressão plástica, dramática, musical e motora.

Entende-se por currículo nacional, o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico.

Em seguida é apresentado o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, bem como a sua atualização em dezembro de 2014.

Componentes do Currículo

Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória		
	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Matemática • Estudo do Meio • Expressões 		
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares a):	
		<ul style="list-style-type: none"> • Área Projeto • Estudo Acompanhado 	
		Total 25 horas	
		Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa b):	
<ul style="list-style-type: none"> - Educação Moral e Religiosa b) 			
Total 1 hora			
TOTAL 26 horas			
Atividades de Enriquecimento c)			

Tabela 3 – Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 209/2002).

- a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e comunicação e constar explicitamente do projeto curricular de turma.
- b) Nos termos do nº 5 do artigo 5º.

- c) Atividades de caráter facultativo, nos termos do artigo 9º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do nº 1 do artigo 7º.

Ensino básico

1.º ciclo

1.º e 2.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

3.º e 4.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º)

Tabela 4 – Atualização do Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 176/2014, de 12 de dezembro).

No Decreto-Lei 6/2001, que legisla a reorganização curricular do ensino básico, destaca-se o estabelecimento de quatro preocupações transversais a todo o currículo: a educação para a cidadania; a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho; a utilização da Tecnologias da Informação e da Comunicação e ainda, a criação de três áreas curriculares não

disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Segundo o referido decreto: “Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as Tecnologias de Informação e da Comunicação”, podendo mesmo de acordo com a descrição recorrer-se aos Sistemas de Informação Geográfica.

Os programas desenvolvidos para o 1º Ciclo implicam que, ao longo das idades abrangidas, se proporcionem oportunidades para que “os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras...” Os princípios enunciados exigem do Professor a consideração de um conjunto de valores profissionais, tendo que ser equacionadas estratégias e atitudes que impliquem a sensibilização para o uso da Tecnologias da Informação e da Comunicação Educacional e mesmo os Sistemas de Informação Geográfica com as crianças em sala de aula”. (Ministério da Educação, 2004)

Devem ser respeitadas as diferenças individuais de cada aluno e o seu respetivo ritmo de trabalho e aprendizagem; valorizar as experiências escolares e não escolares realizadas anteriormente pela criança; mostrar consideração pelos interesses e necessidades individuais de cada aluno; estimular as interações e as trocas de experiências e saberes que as crianças partilham entre si; permitir aos alunos a escolha de atividades e promover a iniciativa individual de cada criança. (Ministério da Educação, 2004)

1.6 – Propostas de formação para Educadores e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

O grupo dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico teve ao longo da história várias designações. Até ao século XVIII, segundo Nóvoa (1999) o Mestre ou Mestre-Escola era um “indivíduo sem nenhuma preparação para a atividade docente e com um estatuto socioeconómico muito baixo”. Com a reforma do Marquês de Pombal, que ocorreu em finais do século XVIII, os Mestres Régios foram obrigados a possuir uma habilitação própria para o ensino, o que acabou por definir uma base legal para o exercício da atividade docente e impulsionar o processo de profissionalização de docentes.

No decorrer do século XIX, o Mestre ou Professor, ganha importância, reconhecendo-se a necessidade de serem adequadamente preparados para exercerem a sua profissão. Assim institui-se um sistema de formação de professores, o dito ensino normal. A sua implementação incidiu sobretudo na formação contínua. Só em meados do século XIX, em 1862, foram criadas as instituições específicas para a formação de professores, aparecendo a designação de Professor de Instrução Primária.

No final do século XX o professor recomeça a ser reconhecido como agente de transformação social, verificando-se uma mudança na sua formação inicial. Procurou-se a aproximação entre os futuros docentes e a realidade educativa social. Instituiu-se um tipo de ensino em que eram valorizados o respeito pelo ritmo de cada aluno, as experiências das crianças, o trabalho coletivo e a cooperação. (Pereira, 2001)

Atualmente a formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico é enquadrada pelo Decreto-Lei 344/89.

No que diz respeito à formação, são incluídas as seguintes componentes:

- Formação educacional geral, que abrange conhecimentos e competências relevantes ao desempenho da função docente nas suas várias vertentes;
- Didáticas específicas, que implicam o desenvolvimento de competências relativas ao ensino das áreas curriculares correspondentes;
- Iniciação à prática profissional, que engloba a observação e colaboração em situações de ensino (estágio profissional);

- Formação cultural, social e ética, que enquadra a preparação para as áreas não disciplinares e o alargamento a outras áreas do saber;
- Formação em metodologias de investigação educacional, que abrangem o conhecimento dos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de uma atitude de investigação;
- Formação na área da docência, que garante a formação académica nas áreas curriculares do respetivo domínio de habilitação para a docência.

(Decreto-Lei 43/2007)

A formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico converteu-se numa área de crescente preocupação e interesse, tanto para investigadores como para formadores. É necessário prestar atenção a esta vertente formativa para poder responder com eficácia aos desafios do nosso atual sistema educativo.

No âmbito da reflexão sobre a formação de educadores e professores, clarificámos os limites da intervenção dos formadores, percebendo assim que os projetos de formação têm de ser ajustados e que, no contexto de sala de aula e supervisão, temos de aceitar a diversidade de pensamento dos alunos que estão à nossa frente, consciencializando-nos que, na mesma atividade de formação, se encontram pessoas muito diferentes e que essa diferença não só é válida como tem de ser tida em consideração, sendo necessário trabalharmos com diferentes e variados materiais educativos e linguístico-comunicativos para que se constituam verdadeiras “zonas de desenvolvimento próximo”. A supervisão dos processos de formação a diferentes níveis surge como fundamental para que possamos prosseguir como pessoas que aprendem em rede e que aí se desenvolvem. (Ana Andrade, 2010)

Perante uma Sociedade de Informação, onde as novas tecnologias adquirem cada vez mais maior importância, urge repensar o papel da escola e Professores. É necessário adequar as metodologias de ensino às novas exigências, onde a literacia informática e a capacidade de análise espacial se tornam indispensáveis.

O contato com a tecnologia, logo nos primeiros anos de escolaridade, deve ser incentivado, servindo de base a uma aprendizagem construtivista. Neste contexto, os Sistemas de Informação Geográfica (SIG) assumem-se como ferramenta essencial, possibilitando o “aprender fazendo” em diversas áreas disciplinares e não disciplinares.

(<https://run.unl.pt/handle/10362/2429>, 2008)

Importa sensibilizar os docentes para novos modelos de aprendizagem, devendo na sua formação inicial constar o enquadramento pedagógico das novas tecnologias, para os integrar de forma adequada no currículo, bem como, para superar eventuais dificuldades relacionadas com a sua introdução na sala de aula.

Atualmente, Escola e Professores encontram-se confrontados com novos desafios, sendo necessário repensar o seu papel nesta sociedade. A informação deixou de ser predominantemente veiculada pelo Professor. Aprende-se cada vez mais fora da escola, aprende-se com os meios de comunicação, com a internet, e cada vez mais cedo. No entanto, informação não é conhecimento e o aluno continua a necessitar de ser orientado por alguém que já trabalhou ou tem condições para trabalhar essa informação. Assim, acresce à função de Professor a de gestor de informação de modo a que a informação possa ser transformada em conhecimento a ser transmitido aos alunos.

O futuro da escola passa pela ênfase nos contextos que se criam para desenvolver a aprendizagem. É necessário tirar a escola do domínio dos conteúdos, promover mais contextos para a aquisição de saberes chave de modo a proporcionar a autonomia dos alunos, que cada vez mais devem “aprender a aprender”. Concluimos por isso que, repensar o papel do Professor implica também repensar a sua formação, que é muitas vezes descontextualizada dos novos desafios propostos pelas escolas e pelos próprios alunos. (Pereira, 1998)

A formação inicial tem uma forte responsabilidade no despertar dos Professores e Educadores para uma abertura à mudança, gosto pela aprendizagem contínua, e recetividade à inovação pedagógica. Na sua formação o Professor e o Educador devem tomar consciência que é necessário estar em permanente atualização das suas funções, sendo o uso das tecnologias uma parte muito importante na sua preparação.

A atenção para a formação dos futuros Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico prende-se com o facto de estes lidarem com as crianças numa fase crucial do seu desenvolvimento. Segundo Piaget (1970, citado por Sousa, 1993), o desenvolvimento cognitivo da criança começa a apresentar capacidades cognitivas que serão a base de um pensamento de adulto, tornando-se capaz de iniciar uma reflexão, ou seja, de pensar antes de agir. Esta fase caracteriza-se por uma grande curiosidade intelectual, pela necessidade de explicação dos fenómenos físicos e humanos, bem como pelo interesse pela aprendizagem sobretudo de processos mecânicos. Numa sociedade em que se pretende promover a aprendizagem ativa da criança, deve saber-se tirar partido das diversas contribuições da psicologia, proporcionando, logo no Pré-escolar e

no 1º Ciclo, experiências diretas de aprendizagem que estimulem a autonomia. As aprendizagens continuam muito centradas na memorização de factos e conceitos, sendo necessário diversificar estratégias. A valorização ativa da criança deve ser incentivada, ensinando-a a pensar.

Neste contexto, o recurso a Sistemas de Informação Geográfica, conjunto de procedimentos (e suporte) para recolher, armazenar, pesquisar, analisar e representar/visualizar dados geográficos, pode ser relevante. Pela prática direta e efetiva do processo de aquisição de dados, armazenamento, análise e representação da informação, possibilita a aprendizagem da criança pela descoberta e experiência pessoal. Pelo facto de promoverem o espírito crítico e um ensino integrado em qualquer nível, o recurso a Sistemas de Informação Geográfica assume-se como uma ferramenta educativa de enorme valor.

Se os Sistemas de Informação Geográfica forem utilizados numa fase inicial de aprendizagem, estes surgem como uma boa oportunidade de desenvolver capacidades básicas a nível informático, permitindo aprofundar o contato com as novas tecnologias. Os Sistemas de Informação Geográfica também facilitam a interação da escola e dos alunos com o meio envolvente, ao nível do conhecimento e exploração de informação gráfica.

A evolução tecnológica exige uma reflexão profunda do que será o perfil dos Educador e do Professor nos tempos modernos. Esse perfil, para além dos conhecimentos, abrange um conjunto de capacidades, competências e atitudes, que têm de ser potenciados e desenvolvidos, para que o professor se transforme num facilitador de conhecimentos, não ficando resumido a um simples transmissor dos mesmos.

Um dos desafios na formação de Educadores e Professores está relacionado com a necessidade de adaptação a uma sociedade em mudança, onde a tecnologia e a capacidade de análise espacial se tornaram essenciais. Assiste-se assim a uma modificação das metodologias de ensino, bem como, do processo ensino/aprendizagem. O papel do professor está a alterar-se, mas este não diminui de importância. O Professor tem agora a função de transformar a informação em conhecimento, ensinando os alunos a alcançar o sucesso. Neste contexto, as novas tecnologias, nomeadamente os Sistemas de Informação Geográfica, são uma importante ferramenta.

Tendo como objetivo melhorar e atualizar a formação dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, pensa-se que a introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação inicial dos mesmos, são uma mais valia para toda a sociedade, principalmente para os Educadores, Professores e alunos. Tendo em vista o que foi dito anteriormente, tem-se assistido à introdução de computadores nas escolas. Uma das

modalidades está relacionada com a integração do computador apenas para utilização de *software didático*. A outra, mais frequente, diz respeito à inserção do computador numa nova disciplina para a aprendizagem de informática e de ferramentas de trabalho, mas sem grandes conteúdos pedagógicos. No entanto e tendo como base o Decreto-Lei 6/2001, o que seria desejável, era que a introdução das Tecnologias da Informação no ensino não se resumisse a uma disciplina de informática, devendo sim, ser privilegiada uma utilização transversal aos conteúdos programáticos abordados em cada caso. Assim deverá apostar-se na integração do computador na sala de aula como apoio ao processo de ensino/aprendizagem nas várias disciplinas e no desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Em seguimento do pensamento anterior, hoje em dia há um projeto promovido pela European School Net (ESN) que nos ajuda a prever como será uma sala de aula do futuro. Essas salas de aula, em algumas escolas, já são salas de aula do presente, pois já são mais de três dezenas em todo o país, as escolas que estão a por este projeto em prática.

Nestas salas além das mesas e cadeiras, comuns a todas as salas de aula, podem também existir sofás porque os alunos fazem ao mesmo tempo coisas diferentes uns dos outros. O desafio para os professores e alunos é diferente do habitual, pois em vez do ensino transmissivo, procura-se ensinar com espaços de interação, de projeto e de investigação.

Além de formação, o projeto procura também fazer a articulação com parceiros empresariais e tecnológicos, da área do mobiliário e equipamentos à das novas tecnologias com o intuito de pensar sobre novas formas de ensinar. Os formandos adquirem ferramentas que podem aplicar no seu dia a dia ou numa escola que se quer mais próxima dos alunos e que não se limita a transmitir conhecimentos.

A primeira sala de aula do futuro foi construída em Setúbal, na Escola Secundária D. Manuel Martins, em 2014. Nessa sala existem cinco espaços para criar, investigar, apresentar, partilhar e desenvolver.

Estas áreas permitem que os alunos aprendam num ambiente mais dinâmico, onde se estimula a interdisciplinaridade e a articulação curricular entre as diferentes matérias das diversas disciplinas. O aluno é convidado a trazer os seus próprios equipamentos informáticos e a usá-los na sala de aula.

Neste momento existem em Portugal 34 salas, em 30 agrupamentos, em escolas, escolas profissionais, colégios, centros de formação e uma no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (Wong, 2017)

Segundo o Professor Filipe Oliveira (Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade de Lisboa e coordenador do programa de metas curriculares de Matemática) deve ter-se algum cuidado ao introduzir a tecnologia no meio escolar, pois para que haja sucesso, o aluno tem de desenvolver um trabalho sério e irredutível e o Professor necessita de formação para aconselhar o aluno.

Apesar de ainda não haver dados sobre o impacto destas mudanças nas notas dos alunos, já há sinais de redução do insucesso escolar e os resultados são motivadores.

“Estas salas, quando vistas como uma alavanca para a melhoria do sucesso escolar, uma alavanca para mudanças metodológicas em sala de aula e ainda como alavanca para a mudança do espaço na sala de aula, podem ser na realidade uma mais-valia” (Wong, 2017)

É de salientar que a preocupação nacional com a integração das novas tecnologias no ensino e na formação de professores, estende-se para além dos vários programas criados para o efeito. Segundo o Decreto-Lei 240/2001, ao desenvolver o ensino e a aprendizagem o professor “utiliza em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas atividades de aprendizagem as tecnologias de informação.”

No que diz respeito ao desempenho profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e tendo em conta o Decreto-Lei 241/2001, é identificada como uma das tarefas do mesmo, fomentar a “aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação.”

A inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação foi-se impondo, alterando não só o papel do Professor, mas também as suas práticas pedagógicas. O recurso à internet e multimédia é hoje em dia uma prática bastante comum. Os conhecimentos em processamento de texto, internet, consulta/acesso ao *e-mail*, são indispensáveis no mundo em que vivemos atualmente, sendo por isso importante e necessário que se adapte o processo de ensino a esta nova realidade que vivemos.

As Tecnologias da informação e da Comunicação vocacionadas para a Educação assumem cada vez mais importância na promoção e evolução do ensino. Estas selecionam para fins pedagógicos um conjunto de saberes, métodos e ferramentas concebidos para produzir, armazenar, classificar e encontrar documentos escritos, sonoros ou visuais, bem como partilhar com outros estes mesmos documentos.

Pode ser assim benéfica a introdução de formação sobre Sistemas de Informação Geográfica na formação inicial de Educadores e Professores, pois estes são uma combinação de vários elementos destinados a guardar, obter (após processamento), manipular, analisar e apresentar/visualizar dados geográficos, e que não está dissociado da tecnologia uma vez que implica hardware e software, podendo ser muito benéficos aos Professores e alunos. (Painho, 1996)

Como já foi referido anteriormente, os Sistemas de Informação Geográfica integram uma componente de tecnologia, implicando por isso o uso do computador. Assim, na análise do seu contributo educativo no ensino primário, pela especificidade da idade, terão de ser também considerados os efeitos decorrentes da utilização do computador e da tecnologia, de um modo geral.

Apesar do papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação Educacional nas crianças que frequentam o Ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico ser bastante controverso, é reconhecida a importância que estas assumem no seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, sobretudo nos primeiros anos de vida da criança. A grande questão está no facto das necessidades específicas das crianças nestas faixas etárias e no papel da tecnologia na satisfação dessas necessidades. As crianças desde que nascem até sensivelmente aos oito anos de idade revelam necessidades bastante distintas das crianças com idades mais avançadas. Nesta fase, são utilizadas todas as capacidades sensitivas para captar o mundo que as rodeia, sendo a aprendizagem rápida. Esta fase engloba cinco dimensões: o desenvolvimento social e emocional; o desenvolvimento da linguagem; o desenvolvimento físico e motor; o desenvolvimento cognitivo e ainda o contato com diversas formas de aprendizagem. (Scoter, 2001)

As crianças entre os três e os quatro anos de idade que utilizam o computador para fazer atividades de reforço dos objetos de aprendizagem apresentam maiores ganhos de desenvolvimentos que aquelas crianças que não o fazem. Os benefícios das Tecnologias da Informação e da Comunicação Educacional dependem muito do tipo de experiência oferecida às crianças e da frequência com que é estabelecida, salientando a importância da manutenção do contato com as tecnologias ao longo de todo o 1º Ciclo do Ensino Básico. (Haughand, 2000)

A National Association for the Education of Young Children (1996) debruçou-se sobre os benefícios decorrentes da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino primário. Esta associação defende que os professores podem tirar partido da observação das crianças ao computador, uma vez que conseguem como que uma janela para o seu pensamento, o que facilita o acompanhamento das mesmas.

Por outro lado, o computador é visto pela maior parte das crianças como algo mais lúdico, o que pode facilitar a captação da atenção das mesmas pois veem o computador como algo atrativo. Estas ficam interessadas e motivadas pois conseguem fazer as coisas acontecerem, controlam a ação, podem repetir a mesma atividade as vezes que desejarem, experimentá-la de diversas maneiras, podem colaborar, tomar decisões e partilhar as suas descobertas e criações com as outras crianças. A utilização do computador favorece o discurso, tornando-o mais fluente e complexo. As crianças tendem a relatar as tarefas que estão a realizar, salientando-se a componente de cooperação e socialização, que em muito contribui para o desenvolvimento da oralidade.

Está ainda provado que ao conseguir lidar com os computadores, as crianças aumentam a sua autoestima, facilitando a cooperação interpessoal. A sua utilização nestas faixas etárias é fundamental na construção de hábitos de trabalho e de estudo, ao mesmo tempo que sedimenta o conhecimento tecnológico imprescindível na vida futura de cada criança, favorecendo assim o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento geral das crianças.

Segundo Clements (citado por Scoter *et al.*, 2001:12) “Os computadores permitem representações e ações não possíveis no mundo físico (...) as crianças podem manipular variáveis como a gravidade ou a velocidade e descobrir resultados.” Esta descrição adequa-se na perfeição aos Sistemas de Informação Geográfica. Estudos efetuados revelam que as crianças que usam computadores em parceria com outras atividades de manuseamento, conseguem compreender melhor determinados conceitos, pois a sua capacidade de abstração é facilitada.

Os Sistemas de Informação Geográfica podem ser inseridos nos diferentes níveis de ensino com sucesso. Se as tarefas forem adaptadas cuidadosamente aos diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança, o recurso às atividades exploratórias e que incentivam à descoberta, vão apurar a capacidade crítica da criança independentemente do nível de ensino em que ela se encontre. (ESRI, 1998)

O contato dos alunos com os Sistemas de Informação Geográfica não pode resumir-se apenas ao alargar da perspetiva espacial, mas deverá contribuir também para estimular o gosto pela descoberta e aprendizagem, assim como para o desenvolvimento da análise crítica em diversas situações. (ESRI, 1997)

A utilização de Sistemas de Informação Geográfica deve ter em conta o alcance de metas curriculares. Deve ser privilegiada uma utilização transversal aos diversos conteúdos programáticos, não se limitando a um determinado período temporal ou nível de ensino. (Gomes, 2007)

Assim, além da integração nas diversas disciplinas, propõem-se que estes sejam enquadrados na área projeto. Com efeito, nas conclusões retiradas por Duarte (2002) acerca dos vários estudos efetuados através da inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos primeiros anos de escolaridade, destaca-se uma cultura de projeto que envolve Educadores, Professores, alunos e comunidade.

Os Sistemas de Informação Geográfica podem ser utilizados em articulação com atividades tradicionais, bom como ferramentas de terreno, de recolha e de armazenamento de dados.

Tendo em conta tudo o que se disse anteriormente, podemos concluir que as Tecnologias da Informação e da Comunicação deveriam fazer parte integrante do currículo de docentes da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo necessário, fomentar o seu recurso num maior número de disciplinas. No entanto, o desenvolvimento da formação de Educadores e Professores não deverá centrar-se só na tecnologia, mas também nas capacidades humanas e nos modos de a aplicar. Os Sistemas de Informação Geográfica poderão aparecer no currículo da formação inicial como um complemento, perspetivados como uma ferramenta educativa que é necessário dominar, mas também aplicar em situações concretas de aprendizagem. No 1º Ciclo do Ensino Básico, à medida que as crianças desenvolvem as capacidades de leitura e escrita superam-se muitas limitações na utilização do computador. O uso do computador por parte das crianças de uma forma mais independente e autónoma contribui para o desenvolvimento de várias competências, facilitando o contato com diferentes situações. No entanto, apesar do Ministério da Educação incentivar o uso de novas tecnologias, o número de alunos por turma e a carga horária dificultam o sucesso pretendido.

Pode concluir-se também que o processo de formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico é essencial, pois estes devem estar preparados para enfrentar as principais dificuldades que lhe são apresentadas todos os dias.

Um Educador de Infância, ou um Professor do 1º Ciclo, poderá constituir mais valias para as escolas deste país, no momento em que sejam capazes de:

- se afirmarem pela sua competência como elementos de mediação pedagógica entre um contexto físico e humano e o património cultural, socialmente organizado, que o configura e as crianças com as quais se relacionam que assim, no decurso do processo singular de apropriação desse património, podem ter acesso a mais uma oportunidade significativa de desenvolvimento pessoal e social;

- gerir de um modo pedagogicamente diferenciado, as relações, o desenvolvimento e as aprendizagens das suas crianças;
- cooperar com outros colegas, do mesmo e de outros níveis de ensino, bem como com outros profissionais, no seio de equipas de trabalho que implicam a construção de parcerias inter e intrainstitucionais;
- participar na gestão e administração dos contextos educativos onde trabalham, sendo estes entendidos, não como um serviço local do Estado mas como um centro de educação local, o que implica, entre outras coisas, que os docentes possam ser capazes de participar em projetos de intervenção pedagógico-administrativa de amplitudes diversas e de estabelecer, no decurso desses projetos, parcerias com outros atores sociais e educativos relevantes (pais, autarcas, dirigentes associativos e empresariais, etc.);
- gerar e gerir os seus próprios projetos de formação profissional e desenvolvimento pessoal e social, enquanto projetos que por pressuporem um reinvestimento nos contextos de trabalho, se assumem, então e, também por esta via, como fatores de construção de uma nova identidade profissional.

(Cosme & Trindade, 1998)

Em suma, o perfil de Educador de Infância e de Professor que nos serve de referência é o do profissional reflexivo, o qual mais do que ficar confinado à prescrição de atividades, aprendizagens e atitudes, terá de ser capaz de gerir a imponderabilidade do quotidiano com a qual se confronta, pesar as opções de um modo fundamentado, assumir decisões e construir com outros um projeto de trabalho comum.

Com tudo, nada do que estamos a viver é fácil de pensar, assimilar, planear e executar. Por isso, é preciso organizar as tarefas mais importantes, constituir grupos de reflexão-ação e avaliação, reorientar os órgãos já existentes, partilhar e consensualizar processos e tempos, refazer os planos de contingência, antecâmaras de mais e melhor educação. Educar é uma missão sempre inacabada e sempre (im)possível. (Joaquim Azevedo, 2020)

Marco Empírico

Parte II

2.1 – Apresentação do estudo

Neste estudo temos como principal objetivo perceber quais as competências adquiridas pelas crianças, tanto no Ensino Pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendemos também saber qual a relevância que os Educadores de Infância e os Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico dão à questão da transição do Ensino Pré-escolar para o 1º Ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico e de que forma estes desenvolvem atividades que facilitem a transição e a adaptação das crianças à nova realidade, que é a escola de 1º Ciclo.

Iremos recolher dados, através de questionários e de entrevistas, para abordarmos vários pontos relacionados com a frequência do Ensino Pré-escolar, focando sempre as nossas investigações nas competências adquiridas pelas crianças nestas duas etapas educativas e na transição do Jardim de Infância para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com este projeto pretendemos também esclarecer os prós e contras da frequência do Jardim de Infância antes da entrada para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.1.1 – Enquadramento/Problemática

Como já foi referido anteriormente, uma das principais razões para termos escolhido o tema *“Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: Análise das competências adquiridas pelas crianças nessas etapas educativas”* para este projeto, prende-se com o facto de, na minha vida profissional e também pessoal, me preocupar muitas vezes sobre este mesmo assunto.

As competências que as crianças adquirem, tanto no contexto familiar, como no contexto social ou escolar, são todas elas de enorme relevância para o seu desenvolvimento. Desde cedo as crianças começam a interagir com diferentes ambientes, e todos eles lhe transmitem algo novo, e com isto elas podem adquirir diversas competências. No Ensino Pré-escolar as crianças são expostas

às mais diversas situações e contatam com outras crianças, o que lhes permite ter experiências diversificadas, podendo tirar daí aprendizagens e, se estiverem estimuladas para tal, podem também adquirir algumas competências.

É muito importante que tanto os Educadores como os Professores estejam dispostos a ajudar, a estimular, a preparar e a motivar as crianças para a aquisição de novas competências.

Apesar dos níveis de desenvolvimento da criança, dos métodos de trabalho, dos espaços pedagógicos onde as atividades decorrem, dos calendários escolares, dos Cursos de Licenciatura e do Estatuto Profissional serem muito semelhantes, os intervenientes destes dois níveis de ensino, não interagem, não planeiam, não trabalham nem mantêm um relacionamento próximo como seria de esperar. Pelo contrário, cada grupo de profissionais trabalha e planifica as suas atividades isoladamente, muitas vezes desconhecendo o trabalho que é realizado pelos colegas do mesmo grupo ou entre os grupos.

Cada vez é menos frequente este trabalho em equipa, esta articulação que tão produtiva é, tanto para os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico como para os Educadores de Infância, pois o trabalho em equipa proporciona o convívio, a troca de experiências e rentabiliza o trabalho. Esta articulação também é bastante produtiva para as crianças, pois assim estas também podem usufruir do convívio com outras crianças de diferentes idades e vivenciar experiências gratificantes para a sua vida.

Julgamos também que esta articulação entre os dois níveis de ensino é bastante importante, pois uma transição que seja acompanhada e estimulada, tem muitas hipóteses de ser bem conseguida, mas quando a transição é feita abruptamente ou desamparadamente, corre o risco de não ser tão bem-sucedida.

Pois se nós queremos crianças de sucesso e felizes, esta transição é sem dúvida um ponto importante para este sucesso e felicidade, por isso vamos, Educadores e Professores, fazer um esforço para articularmos as nossas facilidades e dificuldades para trabalharmos esta transição e darmos às crianças a melhor transição possível.

2.2 – Objetivos do estudo

Como já foi referido na introdução deste trabalho, este projeto centra-se na importância das competências que as crianças vão adquirindo ao longo da frequência do Ensino Pré-escolar, quando estas o frequentam, e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pelo facto, traçámos como questão central para a orientação desta investigação:

“Perceber qual a importância do Ensino Pré-escolar na aquisição de competências e no desenvolvimento das crianças para a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

De modo a complementarmos esta problemática de investigação, delineámos mais quatro objetivos específicos que explicitam e abordam mais especificamente o tema que escolhemos para a nossa investigação, e que serviram também para a condução deste trabalho.

Traçámos então os seguintes objetivos específicos:

- Comprovar a importância dos temas/conteúdos chave na transição para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Avaliar até que ponto é importante, ou não, as crianças frequentarem o Jardim de Infância;
- Descrever quais os conteúdos/métodos abordados no Ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Verificar a relação entre o sucesso das crianças e a frequência do Ensino Pré-escolar.

2.3 – Hipóteses de trabalho

Neste estudo o objetivo principal é perceber qual é a importância do Ensino Pré-escolar no desenvolvimento das crianças e quais as suas vantagens para a aquisição de competências, e se é importante, ou não, haver uma articulação entre o Ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo a facilitar a transição das crianças de uma etapa para a outra.

Tendo em conta o objetivo acima referido, para que este seja abordado e para que possam ser tiradas conclusões, colocámos as seguintes hipóteses:

H1 - A frequência no Ensino Pré-escolar é relevante para a satisfação das crianças com a frequência na escola do 1º Ciclo.

H2 - A opinião dos educadores de infância acerca do método de trabalho que deve ser utilizado tem influência na diferenciação do mesmo consoante as competências reveladas pelas crianças.

H3 - A observação de diferenças, em termos de capacidades, entre as crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não o fizeram depende da comunicação entre os professores do 1º Ciclo e os Educadores de Infância.

H4 - O sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico depende da comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação.

2.4 – População amostra

Para este estudo, foi selecionada uma amostra constituída por Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Educadores de Infância, Alunos do 1º Ano do Ensino Básico e seus Encarregados de Educação, pertencentes aos Agrupamentos de Escolas do Fundão (Agrupamento de Escolas João Franco); Agrupamento D. Luís de Ataíde; Agrupamento de Escolas D. João II e Agrupamento de Escolas de Serpa, integrantes aos concelhos do Fundão, de Peniche, Caldas da Rainha e de Serpa, respetivamente.

Não se deve privilegiar uma população amostra ao acaso ou numerosa, mas sim uma população que assente em critérios, que seja pensada ou intencional, ou seja, a amostra deve estar sujeita a determinados objetivos do investigador, para que este possa apreender ao máximo sobre o fenómeno que está a estudar. (Vale, 2000)

Tendo esse fator em conta, a nossa amostra agrupa-se da seguinte forma:

- Cento e onze Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que lecionam nas diferentes escolas dos quatro Agrupamentos (Agrupamento de Escolas João Franco, Agrupamento D. Luís de Ataíde, Agrupamento de Escolas D. João II e Agrupamento de Escolas de Serpa);
- Quarenta e cinco Educadoras de Infância que prestam serviço nos concelhos do Fundão, de Peniche, Caldas da Rainha e de Serpa;
- Cento e noventa e seis Alunos que frequentam o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico em diferentes escolas dos concelhos do Fundão, de Peniche, de Caldas da Rainha e de Serpa;
- Cento e sessenta e nove Encarregados de Educação, de alunos que frequentam o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Noventa e três crianças de 5 / 6 anos, que frequentam os diferentes Jardins de Infância dos quatro concelhos sob os quais incidiu este estudo.

2.4.1 – Caraterização do contexto

Vamos conhecer um pouco o Fundão...

A cidade do Fundão pertence ao distrito de Castelo Branco e está localizada no sopé do Monte de S. Brás, um ramo da Serra da Gardunha, no planalto da Cova da Beira, a uma altitude de cerca de 500 metros. É sede de um município com 700,13 km² de área e 30 867 habitantes, subdividido em 31 freguesias. O município é limitado a norte pelos municípios da Covilhã, Belmonte e Sabugal, a leste por Penamacor e Idanha-a-Nova, a sul por Castelo Branco, a sudoeste por Oleiros e a oeste por Pampilhosa da Serra.

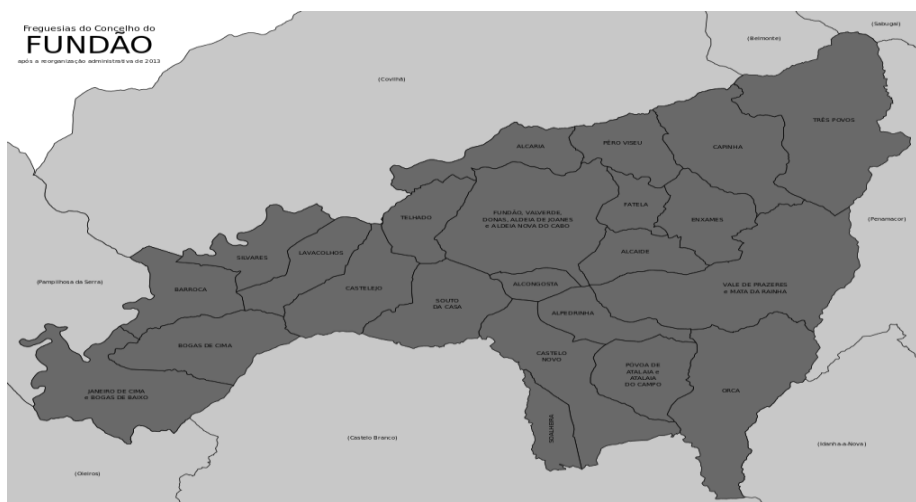


Figura 2 – Freguesias do Concelho do Fundão

Vamos conhecer um pouco Peniche...

A cidade de Peniche situa-se no distrito de Leiria, região Centro e sub-região do Oeste, com cerca de 15 600 habitantes (Censo de 2001).

É sede de um município com o mesmo nome que tem 77,55 km² de área e 28 615 habitantes (2008), subdividido em 6 freguesias: Ajuda, Conceição e São Pedro (freguesias em que se divide a cidade) e Ferrel, Atouguia da Baleia e Serra d'El Rei, na zona mais rural.

O município é limitado a leste pelo município de Óbidos, a sul pela Lourinhã e limitado a Oeste e a Norte pelo Oceano Atlântico.

A povoação foi elevada a vila em 1609 e a cidade a 1 de fevereiro de 1988.

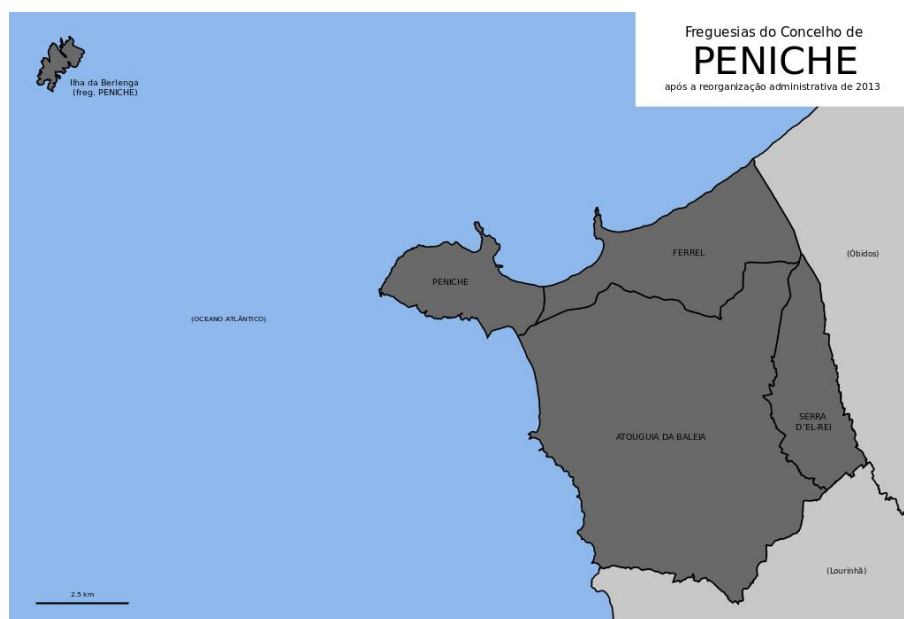


Figura 3 – Freguesias do Concelho de Peniche

Vamos conhecer um pouco Caldas da Rainha...

Caldas da Rainha é uma cidade situada também no distrito de Leiria na sub-região do Oeste, região Centro, fazendo parte da Região de Turismo do Oeste, com cerca de 27300 habitantes.

A cidade, além de ser a sede de um município, está dividida entre duas freguesias, a de Nossa Senhora do Pópulo, Coto e São Gregório e a de Santo Onofre e Serra do Bouro com 255,7 km² de área e 51 729 habitantes (2011). Estando subdividido em 12 freguesias, o município é limitado a nordeste pelo município de Alcobaça, a leste por Rio Maior, a sul pelo Cadaval, a oeste pelo Bombarral e por Óbidos e a noroeste pelo Oceano Atlântico.



Figura 4 – Freguesias do Concelho de Caldas da Rainha

Vamos conhecer um pouco Serpa...

A cidade de Serpa é uma cidade portuguesa pertencente ao Distrito de Beja, região do Alentejo e sub-região do Baixo Alentejo, com cerca de 5 201 habitantes.

É sede de um dos maiores municípios de Portugal, com 1 103,74 km² de área e 15 455 habitantes (2009), subdividido em 7 freguesias. O município é limitado a norte pelo município da Vidigueira, a nordeste por Moura, a leste pela Espanha, a sul por Mértola e a oeste por Beja.

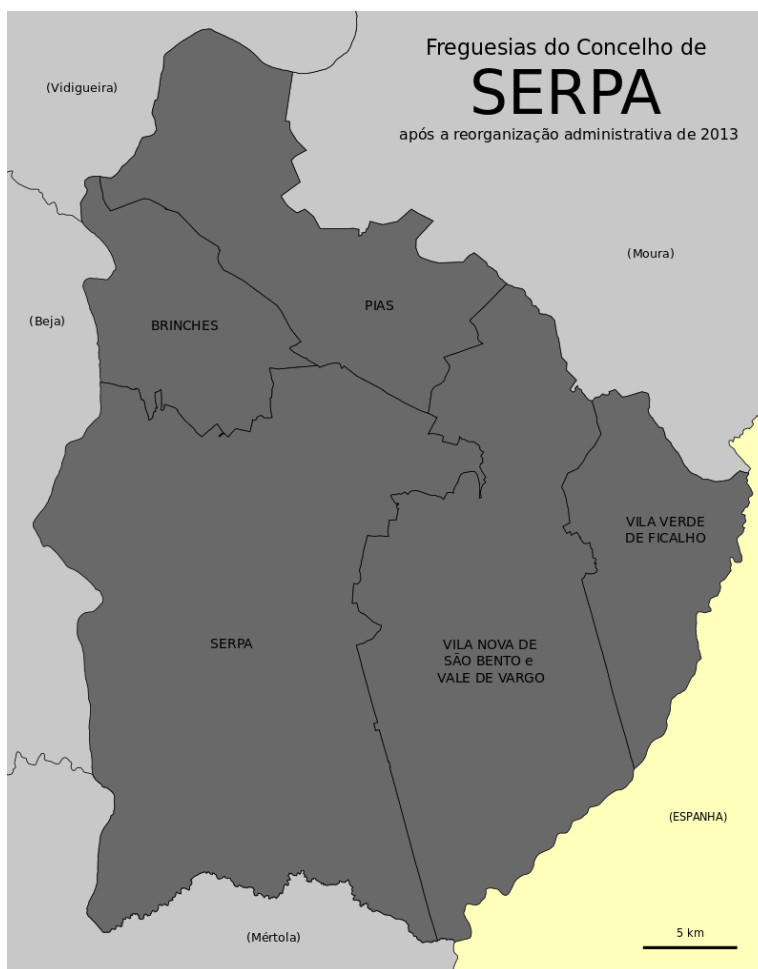


Figura 5 – Freguesias do Concelho de Serpa

2.4.2 – Caracterização dos Espaços Educativos

As Escolas e Jardins de Infância onde foram distribuídos os questionários e realizados os desenhos são instituições Públicas e tuteladas pelo Ministério da Educação.

As Escolas e Jardins de Infância da rede pública pertencem a quatro Agrupamentos de Escolas, Agrupamento de Escolas João Franco, Agrupamento D. Luís de Ataíde, Agrupamento de Escolas D. João II e Agrupamento de Escolas de Serpa, pertencentes aos concelhos do Fundão, de Peniche, de Caldas da Rainha e de Serpa, respetivamente.

Alguns destes concelhos já possuem Complexos Escolares, ou seja, as crianças que frequentam o Jardim de Infância estão desde cedo em contato com as crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, e em alguns casos também com alunos que frequentam o 2º Ciclo. Estes contatos são propositados e vigiados por Auxiliares de Ação Educativa, pois não são constantes nem práticas do dia a dia escolar. Os horários são efetuados de forma a que cada nível de ensino tenha os intervalos em períodos de tempo distintos. Quando assim o acham relevante as crianças realizam atividades conjuntas, proporcionando assim uma boa relação entre os diferentes níveis etários desde cedo.

Caracterizaremos em seguida os quatros Agrupamentos de Escolas alvos do nosso estudo.

O Agrupamento de Escolas João Franco, pertencente ao concelho do Fundão e integra escolas de diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário, inseridas quer em tecido urbano, quer rural. Este Agrupamento é constituído pelos seguintes polos e ensino: Complexo Escolar com 877 alunos e 110 docentes, apoiados por 26 assistentes operacionais; Jardim de Infância de Enxames com 8 alunos e 1 docente; Jardim de Infância de Capinha com 3 alunos e 1 docente; Jardim de Infância de Fatela com 5 alunos e 1 docente; Jardim de Infância de Pêro Viseu com 13 alunos e 1 docente; Escola Básica da Santa Teresinha com 118 alunos e 6 docente, apoiados por 3 assistentes operacionais; Escola Básica do 1º Ciclo de Capinha com 13 alunos e 1 docente; Escola Básica do 1º Ciclo de Fatela com 9 alunos e 1 docente; Escola Básica do 1º Ciclo de Sagueiro com 23 alunos e 2 docentes; Escola Básica do 1º Ciclo de Valverde com 31 alunos e 2 docentes; Escola Básica do 1º Ciclo de Pêro Viseu com 26 alunos e 2 docentes e a Escola Básica do 1º Ciclo de Alcaria com 19 alunos e 1 docente. O Agrupamento está inserido num território periférico de baixa densidade e marcado por problemas estruturais reconhecidos de desvitalização demográfica e económica, mas com significativo capital natural e cultura.



Figura 6 – Fotografia da Sede do Agrupamento de Escolas João Franco

O Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde pertencente ao concelho de Peniche e integra escolas de diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário, inseridas quer em meio urbano, quer rural. Neste Agrupamento estão integrados 10 estabelecimentos de educação e ensino: a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos de D. Luís de Ataíde, Escola Sede, quatro Jardins de Infância (Colónia Balnear, Filtro, Alemão e Prageira), quatro Escolas Básicas de 1º Ciclo (Escola Velha, Escola do Filtro, Escola do Alemão e Escola da Prageira). Este Agrupamento acolhe 119 alunos do Ensino Pré-escolar e 711 alunos pertencentes aos 1º, 2º e 3º Ciclo, apoiados por 68 docentes e 29 assistentes operacionais. Tanto a Escola Sede como a Escola Velha integram, cada uma, uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência. É de salientar que o Agrupamento é o Agrupamento de referência para os concelhos de Peniche e Bombarral, no âmbito da Intervenção Precoce. O Agrupamento está inserido num território heterogéneo de grande complexidade, em que a comunidade tem uma necessidade crescente de apoio, pois sofre de instabilidade social e económica. As escolas do Agrupamento refletem esta realidade, de diferenças relevantes com especial incidência nas que estão inseridas em locais mais próximos de alguns bairros sociais.



Figura 7 – Fotografia da Sede do Agrupamento D. Luís de Ataíde

O Agrupamento de Escolas D. João II pertence ao concelho de Caldas da Rainha e integra escolas de diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico, inseridas quer em meio urbano, quer rural. Este Agrupamento é constituído pelos seguintes polos e ensino: Escola Básica 2,3 D. João II (Escola sede), Escola Básica do 1º Ciclo/Jardim de Infância do Avenal; Escola Básica do 1º Ciclo do Campo; Escola Básica do 1º Ciclo do Chão da Parada; Escola Básica do 1º Ciclo do Coto; Escola Básica do 1º Ciclo da Encosta do Sol; Escola Básica de N.ª Sr.ª Pópulo; Escola Básica do 1º Ciclo/Jardim de Infância do Reguengo da Parada; Escola Básica de Salir de Matos; Escola Básica do 1º Ciclo /Jardim de Infância de Tornada; Jardim de Infância do Campo; Jardim de Infância de Casal Celão; Jardim de Infância da Lagoa Parceira; Escola Básica do 1º Ciclo/Jardim e Infância de Salir do Porto e Jardim de Infância do Coto. Este Agrupamento acolhe 296 alunos do Ensino Pré-escolar e 1496 alunos pertencentes aos 1º, 2º e 3º Ciclo, apoiados 165 docentes e por 42 assistentes operacionais.



Figura 8 – Fotografia da Sede do Agrupamento D. João II

O Agrupamento de Escolas de Serpa pertence ao concelho de Serpa e integra escolas de diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário, inseridas quer em meio urbano, quer rural. Este Agrupamento é constituído por 7 estabelecimentos de ensino: Escola Básica 2,3 Abade Correia da Serra (Escola sede), Centro Escolar/Escola Básica do 1º Ciclo de Serpa, Escola Básica Integrada/Jardim de Infância de Pias, Escola Básica do 1º Ciclo de Brinches, Escola Básica do 1º Ciclo de Vales Mortos e Escola Básica do 1º Ciclo de Vale de Vargo, Escola Básica 2,3 de Serpa e Escola Básica 2,3 de Pias. Este Agrupamento acolhe 168 alunos do Ensino Pré-escolar e 861 alunos pertencentes aos 1º, 2º e 3º Ciclo, apoiados 99 docentes e por 42 assistentes operacionais. No que respeita à educação/ensino, o concelho está coberto por uma rede pública desde o nível pré-escolar ao secundário e uma escola profissional. No geral, o número de estabelecimentos de ensino é suficiente embora alguns deles careçam de alguma intervenção a nível dos espaços

exteriores e dos próprios edifícios. A nível do concelho registam-se baixas qualificações e baixos níveis de escolarização.



Figura 9 – Fotografia da Sede do Agrupamento de Escolas de Serpa

2.5 – Metodologia

O tema metodologia refere-se ao estudo dos métodos de investigação – explica, descreve e justifica a opção por um determinado método de investigação, tendo em conta o problema em questão e o objeto de investigação. O método, neste mesmo contexto, refere-se ao modo como é traçado o caminho que o investigador deverá seguir para atingir a exatidão científica pretendida para a sua investigação. (Ramos, 2008)

Um trabalho de investigação pressupõe um aprofundamento teórico, técnico e prático de um tema. A sua realização implica um trabalho de pesquisa e investigação, tendo em conta os vários métodos e técnicas de investigação possíveis para abordar o tema escolhido.

Na escolha do método devemos ter sempre em conta os resultados que advirão da sua escolha e utilização, na medida em que estes nos aproximam ou afastam da realidade a estudar. Devemos ter em conta qual deles será o mais útil e o mais adequado para a nossa investigação. Sabe-se, à partida, que quer o método quantitativo, quer o método qualitativo têm uma natureza completamente diferente, não existindo qualquer hipótese de entre eles se verificar contradição ou continuidade.

Importará, então, ao iniciar o processo de investigação auscultar sobre a natureza do objeto e das problemáticas a investigar, de forma a podermos escolher melhor os caminhos metodológicos a seguir.

Não quer isto dizer que devemos optar por determinado método, negando as hipóteses de complementaridade que a triangulação com outro método permitirá.

A pesquisa ou método científico, na maioria das vezes, é definida com base na forma como serão tratados os dados recolhidos e as conclusões a extrair dos mesmos (sejam eles quantitativos ou qualitativos).

Neste caso específico as técnicas de investigação que foram utilizadas tiveram como finalidade caracterizar a amostra (questionário aos pais e aos alunos), diagnosticar a preparação das crianças para a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente no 1º Ano do Ensino Básico (questionário a Educadores de Infância), perceber como é feita a adaptação das crianças vindas do Ensino Pré-escolar para o 1º Ano do Ensino Básico (questionário e entrevista a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico). Foi feita também uma recolha de dados, dados estes

que facilitaram a caracterização das expectativas das crianças em relação à frequência pela primeira vez na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (desenho das crianças e conversa com as mesmas).

Podem ser utilizados dois tipos de metodologia, o método quantitativo e o método qualitativo, podendo estes complementar-se um ao outro, quando utilizados no mesmo estudo. É conveniente, por isso, descrever cada um dos métodos, reconhecendo as suas principais características.

O método quantitativo caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Usa medidas numéricas para testar hipóteses, mediante uma rigorosa recolha de dados, ou procura padrões numéricos relacionados com conceitos quotidianos. Numa fase posterior, os dados são sujeitos a análise estatística, através de modelos matemáticos (ou software próprio), no sentido de testar as hipóteses levantadas. Como tal, a sua utilização está geralmente ligada à investigação experimental ou quasi-experimental.

Uma das principais características dos métodos quantitativos é tornarem-se fracos ou debilitados em termos de validade interna (uma vez que não traduzem, ou traduzem em minoria, as especificidades e as características do grupo estudado), ao invés, tornam-se fortes em termos de validade externa, uma vez que os resultados obtidos são generalizáveis para o conjunto da comunidade. Pode afirmar-se que se estabelece então uma relação causa-efeito e se procede a uma previsão dos fenómenos.

Este método implica o aprofundamento na revisão da literatura e a elaboração pormenorizada de um plano de investigação bem delineado em termos de objetivos e devidamente estruturado.

Os métodos quantitativos proporcionam um menor relacionamento entre o investigador e o entrevistado, sendo as informações menos subjetivas, diminutas e com menos detalhes do que no método qualitativo.

O método qualitativo trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses. Embora estes métodos sejam menos estruturados proporcionam, todavia, um relacionamento mais extenso e

flexível entre o investigador e os entrevistados. O investigador é, portanto, mais sensível ao contexto. Isto significa que os investigadores trabalham através destes métodos, com a subjetividade, com as possibilidades quase infinitas de exploração que a riqueza dos detalhes pode proporcionar.

O método qualitativo, segundo Glazier (1992) teve as suas origens nas ciências naturais e na filosofia. As suas principais características são a imersão do investigador na pesquisa realizada e a perspectiva interpretativa dos resultados da mesma. (Klapan & Duchon, 1988)

Este tipo de investigação contempla uma visão holística, na medida em que as situações e os indivíduos são vistos como um todo e estudados numa base histórica.

O modelo qualitativo emprega, na sua generalidade, procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados (privilegia a análise de caso ou conteúdo), por contraposição à representação numérica, à análise estatística, à abordagem positivista, confirmatória e experimental proporcionada pelos métodos quantitativos. Em termos de validação, observa-se também diferenciação em relação aos métodos quantitativos.

Os métodos qualitativos têm maior validade interna (uma vez que traduzem as especificidades e características do grupo estudado), embora sejam débeis em termos de sua possibilidade de generalizar os resultados para toda a comunidade (validade externa).

Nas três últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação. A investigação qualitativa tem na sua essência cinco características: 1ª - a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; 2ª - os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; 3ª - os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; 4ª - a análise dos dados é feita de forma indutiva; e por último 5ª - o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (Bogdan & Biklen, 1994)

Na investigação qualitativa o investigador não planeia com tanto rigor a sua investigação, enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis. A investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que permitam observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

No método qualitativo o investigador interpreta a realidade e quando é utilizado o método qualitativo, os dados recolhidos são repartidos e reagrupados em categorias mais restritas, todas relacionadas entre si. (Bradley, 1993)

O método qualitativo é indutivo, isto é, o investigador desenvolve conceitos, ideias e conclusões a partir dos dados recolhidos. (Reneker, 1993)

O método qualitativo caracteriza-se pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, estudando aspetos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. (Dias, 1999)

Neste estudo serão utilizados os dois tipos de metodologia a quantitativa e a qualitativa, pelo facto da dualidade de validação que se pode verificar entre os dois métodos descritos anteriormente. Tendo em conta o que foi dito anteriormente, o investigador ao contar com os dados obtidos através da utilização dos dois métodos (triangulação) conseguirá, sempre, garantir níveis melhorados de validação (ou validade) interna e externa.

A investigação mista é atualmente considerada o terceiro maior paradigma de investigação. É uma abordagem ao conhecimento (teórica e prática) que tem como objetivo considerar pontos de vista e perspetivas múltiplas.

Os estudos resultantes de processos de investigação mista são caracterizados por se orientarem de acordo com os seguintes raciocínios ou objetivos:

- **Triangulação** (procura de convergência e corroboração através de diferentes estratégias);
- **Complementaridade** (procura de elaboração, ilustração e clarificação dos resultados de uma metodologia para outra);
- **Desenvolvimento** (usar os resultados de uma metodologia para informar outras);
- **Iniciação** (descobrir paradoxos e contradições que levam a um reenquadramento da questão de investigação); e
- **Expansão** (procurar expandir o alcance e a diversidade da investigação através do uso de diferentes métodos para diferentes componentes da pesquisa).

Utilizar o termo "Investigação Mista" ou "Investigação Integrativa" tem a vantagem de não se reduzir a sua aplicação apenas aos métodos, mas também aos tipos de dados recolhidos, por exemplo.

Por este estudo ter seguido a investigação por métodos mistos, considerámos importante deixar algumas definições de “Investigação por Métodos Mistos” por alguns dos maiores especialistas na matéria, adaptadas por Johnson (2007).

A investigação por métodos mistos é uma integração sistemática de métodos qualitativos e quantitativos num único estudo, com o objetivo de obter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo. Os métodos mistos podem ser integrados de forma a que os métodos qualitativos e quantitativos retenham as suas estruturas e procedimentos originais (métodos mistos *puros*) ou podem ser adaptados, alterados ou sintetizados para se enquadrarem na investigação (métodos mistos *modificados*). (Johnson, 2007)

A investigação por métodos mistos é um desenho de investigação (ou metodologia) na qual o investigador recolhe, analisa e mistura (integra ou relaciona) dados qualitativos e quantitativos num único estudo ou em diversas fases do mesmo programa de investigação. (John Creswell, 2010)

A investigação por métodos mistos é um tipo de desenho de investigação no qual as abordagens qualitativas e quantitativas são usadas na definição de questões de investigação, métodos de investigação, recolha de dados, procedimentos de análise de dados ou nas inferências. (Abbas Tashakkori & Charles Teddlie, 1998)

Será utilizada a tendência de análise quantitativa para analisar os resultados obtidos através dos questionários lançados aos Professores de 1º Ciclo, Educadoras de Infância, Pais/Encarregados de Educação e Alunos.

A análise qualitativa servir-nos-á para analisar os dados obtidos ao longo do nosso projeto, analisar as entrevistas realizadas aos Professores do 1ºCEB e analisar os desenhos que foram pedidos às crianças, sobre as expetativas que têm em relação à sua entrada no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Importa referir que o estudo em causa pretende dar ênfase às preocupações e expetativas dos Docentes, Educadores, Pais/Encarregados de Educação e Crianças em relação às competências adquiridas pelas crianças no Ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende também dar ênfase à transição do Jardim de Infância para o 1º Ano do 1º CEB, de modo a descrever as suas ansiedades, dificuldades e sucessos, no âmbito deste processo tão complexo e de tão grande importância.

2.5.1 – Planificação de tarefas, tempo e procedimento do trabalho

ano	meses	Fundamentación teórica	Contactar instituciones	Herramientas de recogida de datos	Aplicación de las herramientas de análisis de datos	Aplicación a la muestra	Recogida de datos	Análisis e discusión de resultados	Conclusiones	Revisión final y defensa	
2015	4										
	5										
	6										
	7										
	8										
	9										
	10										
	11										
	12										
	2016	1									
		2									
		3									
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
2017	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
	6										
	7										
	8										
	9										
	10										
	11										
	12										
2018	12 meses										
2019	12 meses										
2020	12 meses										

Quadro 1 – Planificação de tarefas

Podemos dividir a elaboração desta tese em três fases:

1ª Fase

Numa primeira fase surge a compilação e a atualização da bibliografia, o desenho do modelo a utilizar no projeto e o contato com as entidades nas quais vão ser aplicados os questionários, com o objetivo de definir a população amostra do nosso estudo. Faremos também a organização e validação das ferramentas de recolha de dados, a aplicação das ferramentas da análise de dados e a aplicação à amostra selecionada. Esta etapa tem a duração de quinze meses (de abril de 2015 a junho de 2016).

Nesta fase esperamos conseguir atualizar as referências bibliográficas e iniciar a aquisição de dados a partir da nossa amostra, aplicando os questionários aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, aos Educadores de Infância, aos alunos do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e respetivos Encarregados de Educação, bem como a realização do desenho com o tema “A minha escola” por parte das crianças que irão frequentar o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo seguinte e a realização da entrevista a quatro Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2ª Fase

Numa segunda fase após terem sido recolhidos os dados, faremos a sua análise e a sua discussão. Continuaremos com a atualização da bibliografia. Esta fase tem a duração de oito meses (de abril a dezembro de 2016).

Nesta etapa esperamos conseguir efetuar a análise completa dos dados recolhidos, bem com discutir esses mesmos dados.

3ª Fase

Na última fase do projeto será finalizada a tese e feita posteriormente a sua revisão final para a sua defesa pública. Esta fase tem a duração de cinco meses (de janeiro de 2017 a agosto de 2019).

Nesta etapa é nosso objetivo conseguir compilar todos os dados e informações úteis à realização de uma reflexão que vá de encontro ao tema da nossa investigação, contribuir para novas visões sobre a frequência ou não frequência do Ensino Pré-escolar por parte das crianças e apresentar propostas de formação para Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Depois de abordados todos estes pontos, damos como concluída a nossa tese, aguardando a sua defesa pública.

2.5.2 – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados do nosso estudo

No caso específico do nosso estudo, conhecida a problemática e tendo em conta as características e a acessibilidade aos dados, considerámos como instrumentos mais adequados o questionário (com questões abertas e questões fechadas) destinado a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Educadores de Infância, alunos do 1º Ano de escolaridade do Ensino Básico e seus Encarregados de Educação; a entrevista (semi-estruturada) a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e o desenho das crianças que frequentam o Jardim de Infância e que no ano letivo seguinte integrarão o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo como objetivo recolher informação para estudar a temática *“Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: Análise das competências adquiridas pelas crianças nessas etapas educativas”*, depois de terem sido feitas várias pesquisas sobre o tema, recorreu-se à utilização de questionários dirigidos a Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Encarregados de Educação e Alunos do 1º Ano do 1º Ciclo e à realização de um desenho por parte das crianças que frequentam o Ensino Pré-escolar.

A elaboração dos questionários baseou-se em diversos parâmetros, entre eles decidir que questões formular. Os questionários foram assim elaborados com base em questionários já existentes (elaborados por outros investigadores), adaptando-os às necessidades deste estudo.

Torna-se muito importante ter em atenção a seleção do tipo de perguntas que vão ser utilizadas, adequando-as o melhor possível às características da população-alvo. Também deve ser dada especial atenção à forma como as questões são redigidas, obedecendo ao princípio da clareza: devendo as questões ser claras, concisas, unívocas e de maneira a suscitar a convergência das interpretações. (Pardal & Correia, 1995)

Como base inicial, foram construídos quatro questionários, os quais sofreram alterações e aperfeiçoamentos vários, resultantes da análise de outros questionários. Os questionários construídos inicialmente tiveram como principal fundamento serem adequados aos objetivos que pretendemos atingir, por isso procurámos fazê-los coincidir com as questões formuladas nos nossos objetivos.

O tipo de questões utilizadas nos questionários pode dividir-se em duas classes, aquelas que são relativas a factos directos e aquelas que se prendem com opiniões, comportamentos ou preferências.

Quanto à forma como as questões estão formuladas, podem ser questões de resposta fechada ou de resposta aberta, dando estas últimas ao inquirido a possibilidade de responder expressando a sua opinião.

Quem nos coloca a questão da escolha de perguntas abertas ou fechadas são Hill e Hill (2002). Segundo estes autores, quando se recorre às questões abertas é nos dada a vantagem das respostas nos transmitirem informação mais rica e pormenorizada, e por vezes até nos é dada informação com a qual não contávamos e podemos ser surpreendidos com ela. Mais uma vez existem desvantagens, sendo elas a necessidade, por parte do investigador, de interpretar as respostas dadas; o tempo dispensado na sua descodificação e maior dificuldade em analisar estatisticamente as respostas. No que diz respeito às questões fechadas, apresentam como vantagem principal a facilidade com que podem ser aplicadas na análise estatística. Como desvantagens das questões fechadas podemos dizer que estas apresentam uma menor riqueza de informação e esta informação pode levar o investigador a conclusões demasiado simples e directas.

As respostas foram agrupadas por categorias, com uma sequência lógica, para que o inquirido ao responder pudesse ter um fio condutor e não dispersasse do conteúdo.

Como um trabalho de investigação é uma contínua decisão, devemos sempre ponderar antes de optarmos por uma escolha. Neste caso específico foi essencial conhecer o estudo, ponderar as vantagens e desvantagens e assim decidir pelo que é mais adequado à nossa investigação. Ponderando tudo o que foi dito anteriormente, decidimos que as questões iriam ser na sua maioria de resposta fechada, mas iriam haver também questões de resposta aberta.

Pode dizer-se que uma questão de resposta fechada é, por definição, aquela que nos leva a uma uniformização das respostas, pois são dadas várias hipóteses de escolha ao inquirido e este tem de optar por uma daquelas hipóteses de resposta. (Ghiglione & Matalon, 2001)

No que diz respeito às questões de resposta aberta, estas têm uma vasta possibilidade de respostas, pois não é imposto nada ao inquirido e este responde dando a sua opinião sobre o que lhe é questionado.

Tendo em conta as características da amostra: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Educadores de Infância, alunos do 1º Ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico e seus Encarregados de Educação, as questões foram pensadas e elaboradas cautelosa e adequadamente a cada um dos grupos em questão de modo a não ferir suscetibilidades. Tendo em consideração estes princípios base, foram elaborados quatro questionários que apresentam diferenças entre si, nomeadamente na sua extensão, no tipo de linguagem utilizada e no tipo de questões colocadas a cada grupo de indivíduos.

Após esta análise, os questionários foram validados, tendo estes sido submetidos à apreciação de um painel de peritos, e só depois aplicados à amostra selecionada. No processo de validação dos questionários foram intervenientes Professores de Língua Portuguesa, os quais se debruçaram particularmente nas questões gramaticais e também foi interveniente o Ministério da Educação no que diz respeito ao conteúdo dos questionários e na data da sua aplicação. Os questionários foram elaborados e revistos pelos Professores de Língua Portuguesa e depois foram submetidos na plataforma do Ministério da Educação, que se destina a este efeito, para que após validação pudessem ser aplicados aos alunos, aos seus Encarregados de Educação, aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e aos Educadores de Infância. A validação dos questionários passou por Professores Catedráticos e por membros do Ministério da Educação, sendo indicadas as questões a alterar, questões estas alteradas e submetidas a nova validação.

Os questionários são anónimos, não tendo qualquer forma de serem identificados.

Todos os questionários foram distribuídos e os respetivos intervenientes, alunos e respetivos Encarregados de Educação, Professores e Educadores de Infância dos Agrupamentos de Escolas João Franco, D. Luís de Ataíde, Agrupamento D. João II e Agrupamento de Escolas de Serpa, foram informados a fim de os poderem preencher.

Depois de recolhidos todos os questionários, estes foram inseridos em SPSS e foram analisados todos os dados respeitantes a cada questionário, utilizando variáveis qualitativas e variáveis quantitativas.

As variáveis qualitativas (ou categóricas) são as características que não possuem valores quantitativos, mas, ao contrário, são definidas por categorias, ou seja, representam uma classificação dos indivíduos. E podem ser nominais ou ordinais. Nas variáveis nominais não existe ordenação entre as categorias. Nas variáveis ordinais existe uma ordenação entre as categorias. (Mann, 2017)

As variáveis quantitativas são características que podem ser descritas por números, sendo estas classificadas entre contínuas e discretas. As variáveis discretas são avaliadas em números que são resultados de contagens e, por isso, somente fazem sentido números inteiros. As variáveis contínuas são avaliadas em números que são resultados de medições e, por isso, podem assumir valores com casas decimais e devem ser medidas por meio de algum instrumento. Exemplos: massa (balança), altura (régua), tempo (relógio). (Mann, 2017)

Ao analisarmos os questionários utilizámos as seguintes variáveis:

Qualitativas:

- Vantagens da preparação para a transição;
- Facilidades das crianças que frequentaram o Jardim de Infância;
- Vantagens da continuidade educativa;
- Dificuldades das crianças que não frequentaram o Jardim de Infância;
- Tipo de trabalho desenvolvido por Professores e Educadores;
- Estratégias com os Docentes e Crianças para promover a transição;
- Estratégias utilizadas para tranquilizar as crianças;
- Expetativas sobre a escola de 1º Ciclo;
- Receios e preferências dos pais/encarregados de educação e alunos;
- Apoio nos trabalhos de casa.

Quantitativas:

- Informação e processo da criança;
- Trabalho de preparação;
- Coexistência do Jardim de Infância na mesma área da escola do 1º Ciclo;
- Conhecimento do trabalho realizado no Jardim de Infância/Escola do 1º Ciclo;
- Dificuldades na preparação/receção das crianças;
- Práticas de transição entre o Jardim de Infância e o 1ºCiclo;
- Método de ensino;
- Contatos com a Educadora/Professora do 1º Ciclo;
- Pontos importantes focados nesses contatos;
- Integração da criança no 1º Ciclo.

Para encontrarmos respostas para esta problemática, optámos pela recolha de dados primários recorrendo à aplicação de um questionário a Professores do Ensino Básico, posteriormente procedemos à realização de entrevistas a quatro professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de diferentes escolas.

O resultado desta análise é apresentado nos pontos, “Resultados obtidos através dos questionários” e “Resultados obtidos através das entrevistas”.

Um outro instrumento utilizado neste projeto foram os desenhos realizados na sala de Jardim de infância de cada grupo de crianças, com autorização dos pais/encarregados de educação e na presença da Educadora responsável pelo grupo. A cada criança foi dada uma folha branca de tamanho A4, um lápis de carvão, se desejassem desenhar primeiro a lápis e só depois colorir, e lápis de cor ou lápis de cera para colorirem o desenho. Não foi estipulado tempo limite para a realização do desenho, apenas foi referido o porquê da realização do desenho e qual o seu objetivo. Enquanto as crianças realizavam o desenho, eu circulava pela sala incentivando as crianças na realização do mesmo.

Depois do desenho realizado, dirigi-me a cada criança para conversarmos um pouco sobre o que tinha desenhado, pois poderiam querer dizer ou especificar algo sobre o que desenharam ou algo que queriam desenhar e não tiveram oportunidade de o fazer. Esta conversa teve também como objetivo tranquilizar as crianças para a nova etapa que se aproximava, pois algumas mostraram-se receosas com a transição para um novo espaço. Algumas crianças mais extrovertidas explicaram de imediato o que tinham desenhado, outras, mais tímidas, apenas iam respondendo às perguntas. Um outro objetivo era perceber o porquê das cores utilizadas e também a noção que as crianças tinham da nova etapa para a qual se estavam a preparar.

2.5.2.1 – Primeiros Instrumentos do nosso estudo: “questionários” e “desenho (a minha escola)”

Como qualquer método de recolha de dados, os questionários também apresentam vantagens e desvantagens. Cabe ao investigador decidir e averiguar se este é o método menos falível para recolher os dados necessários à sua investigação. Como vantagens pode referir-se o facto de poderem ser aplicados a uma amostra ampla do universo; de ser possível os inquiridos manterem o anonimato e de estes poderem responder aos mesmos na altura mais conveniente. Como já foi referido anteriormente, os questionários também apresentam desvantagens, entre elas o facto de exigir do inquirido a capacidade de leitura e interpretação das questões formuladas e ainda o facto da sua aplicação ser apenas viável a universos homogêneos. (Pardal & Correia, 1995) Uma outra desvantagem é a possibilidade dos inquiridos não responderem a todas as questões colocadas, o que pode levar a uma elevada taxa de dados em falta e a impossibilidade do investigador efetuar o controlo do preenchimento dos mesmos. (Fortin, 2003)

Com o objetivo de recolher a máxima informação possível, foram aplicados quatro questionários todos diferentes entre si, (os quais se encontram em anexo), um questionário a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (anexo 7), outro a Educadores de Infância (anexo 8), outro aos Encarregados de Educação (anexo 9) e por último um questionário aos alunos do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (anexo 10).

Os peritos que compõem o painel de validação dos questionários devem ser pessoas que estejam inteiradas do assunto em estudo. Este autor diz-nos também que o painel deve ser composto por Professores Universitários se o tema em estudo for um tema científico. Deve ser tido em consideração na escolha destas pessoas o facto de disporem de informação sobre o tema, de estarem motivadas, interessadas e disponíveis para trabalhar no projeto e que para isso possam despende de tempo para realizar a tarefa. (Ruiz Olabuénaga, 2003)

Tendo em conta os aspetos descritos acima, neste estudo o painel foi composto por três individualidades e uma entidade entendidos no tema em estudo, sendo estes:

- Professora Doutora Inmaculada Sanchez Casado – Professora na Universidade da Extremadura;

- Professora Fernanda Maria Ribeiro Gonçalves – Professora na Universidade de Évora;
- Professor António Ricardo Santos Fadista de Mira – Professor na Universidade de Évora;
- Ministério da Educação – Órgão máximo regulador da Educação em Portugal.

Foi também requerido aos alunos que frequentavam o Ensino Pré-escolar que desenhassem o que para eles seria a sua futura escola de 1º Ciclo. O objetivo da realização deste desenho foi perceber que expectativas as crianças tinham da escola que iriam frequentar no próximo ano letivo.

Houve ainda um pequeno diálogo entre mim e a cada criança, de modo a clarificar todo o desenho e para dar oportunidade à mesma de dizer algo que estivesse a sentir por estar naquela situação naquele momento.

Questionário a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

A finalidade dos questionários realizados aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (anexo 7) consiste na recolha de dados relativos ao contato entre Educadores e Professores para trocarem informações sobre as crianças, vantagens e desvantagens da frequência do Ensino Pré-escolar e conseqüente preparação para a transição destas para o 1º Ciclo do Ensino Básico, como pode ser efetuada essa transição e se entende que deve ser ou não utilizado o mesmo método de ensino ao longo dos quatro anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com este questionário pretendemos verificar de que forma são integradas as crianças no ensino obrigatório e de que forma se adaptam a essa nova realidade.

Questionário a Educadores de Infância

A finalidade dos questionários realizados aos Educadores de Infância (anexo 8) consiste na recolha de dados relativos aos contatos entre Educadores e Professores para trocarem informações sobre as crianças, vantagens e desvantagens da frequência do Ensino Pré-escolar e conseqüente preparação para a transição das crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico, como

pode ser efetuada essa transição e se entendem que deve ser ou não utilizado o mesmo método de ensino ao longo dos anos que a criança frequenta o Jardim de Infância.

Com este questionário pretendemos verificar de que forma são preparadas as crianças para a transição para o ensino obrigatório e de que se adaptam a essa nova realidade.

Questionário aos Encarregados de Educação

O Questionário aos Encarregados de Educação (anexo 9) será elaborado com o intuito de caracterizar a amostra, quais os seus receios em relação ao seu educando, que estratégias utilizou para o preparar para a transição do ensino Pré-escolar para o 1º Ciclo e se o educando foi ou não bem integrado no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Elaborámos ainda algumas questões sobre o ano escolar que decorria, mais precisamente a respeito da entrada dos educandos na escola do 1º Ciclo Ensino Básico, se pensavam que estes estavam ou não preparados para esta entrada, se teve algum contato com a Educadora de Infância do seu educando e que pontos achou importantes serem focados nesses contatos.

Recolhemos também dados sobre as opiniões dos encarregados de educação em relação às reações que o seu educando lhe transmitiu aquando a transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Questionário aos Alunos do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

O Questionário aos Alunos (anexo 10) será elaborado com o intuito de caracterizar a amostra, quais as suas expectativas em relação à sua nova escola, quais os seus gostos, quais os seus receios em relação à escola do 1º Ciclo e se o aluno gostou mais de frequentar o Ensino Pré-escolar ou se está a gostar mais de frequentar a Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Desenho dos Alunos “A Minha Escola”

O sentido estético é uma forma de apreender o mundo e atuar sobre ele, por meio de uma atividade dotada de sentido. Isto é especialmente válido quando consideramos como objetivos da educação a realização das potencialidades do ser humano e a sua preparação para a

cidadania e o trabalho. O desenho é uma forma importante de expressão e comunicação da criança e está presente diariamente na sua vida. Quando a criança desenha, utiliza materiais para construir algo e expressa, comunica e atribuiu sentidos e sensações, sentimentos e pensamentos da realidade. Nesse sentido é oportuno promover momentos de descontração e confiança no qual o Educador/Professor faz intervenções indiretas positivas, para que a criança se possa manifestar através do seu desenho. O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderá ocorrer quando estão a desenhar. (Silva, 2019)

Quando as crianças estão no Ensino Pré-escolar é importante que tenham a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinadas cores ou até mesmo na maneira de pintar desenhos pré-definidos. (Nogueira, 2019)

As crianças são competentes para descrever e interpretar o que se passa à sua volta, e por isso foi-lhes pedido para, através de um desenho individual na sua sala de Ensino Pré-escolar, transmitirem como achavam que iria ser a sua nova escola, a Escola de 1º Ciclo, representando o que terá mais significado para ela.

Através do desenho a criança demonstrará qual é para si a imagem da escola que irá frequentar. (Formosinho & Lino, 2001)

Depois de ser explicado às crianças qual era o objetivo e a finalidade do desenho que lhes foi pedido para fazer e depois de os desenhos estarem feitos, individualmente, mantive um pequeno diálogo com a criança, para explicação do seu desenho e também para perceber se tinham algumas expectativas em relação à transição do Ensino Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Estes desenhos serão analisados observando as cores que são utilizadas e a forma como são dispostos os desenhos (se ocupam a folha na totalidade, se estão centrados, entre outros).

2.5.2.2. – Segundo instrumento do nosso estudo: “entrevista semiestruturada”

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas; um procedimento onde se recolhem

dados, muito utilizado em pesquisa em ciências humanas. Para alguns ela é designada como um método, para outros um instrumento de pesquisa e, para outros, uma técnica (Nogueira, 1968; Triviños, 1987; Parker, 2000; Manzini, 2006)

Em termos de classificação do tipo de entrevista, a literatura apresenta três modalidades clássicas. A entrevista semiestruturada, a entrevista não-estruturada e a entrevista estruturada. As indicações para um ou outro tipo de entrevista dependem, principalmente, do objetivo da pesquisa e do número de participantes que estão disponíveis para participar no estudo.

Falemos brevemente como são caracterizados os três tipos de entrevistas.

A entrevista não-estruturada é utilizada por um número reduzido de participantes. É uma entrevista que se inicia com uma pergunta geradora e o entrevistador não possui um guião previamente estabelecido. A entrevista é difícil de ser conduzida e recomendada para investigadores e entrevistadores experientes. Com o objetivo da pesquisa em mente, o entrevistador irá conduzir a entrevista tentando relacionar o objetivo pretendido com as informações que estão a ser apresentadas pelo entrevistado. Geralmente a entrevista é mais longa e, na maioria das vezes, o entrevistador retorna para realizar outras entrevistas com o entrevistado para aprofundar o nível de informação. É indicada para estudar particularidades de forma profunda.

A entrevista estruturada tem como característica um guião prévio, com perguntas fechadas. O guião é usado pelo entrevistador (ou entrevistadores) na mesma sequência em que foi elaborado. É indicada para pesquisa com grandes populações, a análise é quantitativa e usa como procedimento de análise os conhecimentos da estatística. O guião precisa de ser muito bem trabalhado e o investigador deve conhecer a fundo o tema da pesquisa, para inclusive elaborar as alternativas de resposta.

A entrevista semiestruturada tem como característica um guião com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenómeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o objeto de estudo.

As entrevistas devem evitar perguntas que possam ser respondidas com apenas “sim” ou “não”, uma vez que é importante retirarmos da entrevista os pormenores e os detalhes e estes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração. (Bogdan & Biklen, 1994)

Independente da abordagem teórica adotada, principalmente quando a entrevista é do tipo semiestruturada, são necessários cuidados que envolvem questões da linguagem e o guião a ser utilizado necessita de ser planificado cuidadosamente (Manzini, 2003; 2004; 2006).

Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada por parecer mais adequada ao contexto, por permitir maior segurança ao investigador e possibilitar a comparação das informações entre os participantes entrevistados (Manzini, 2006).

O guião de entrevista foi elaborado, não só tendo em conta os objetivos referidos anteriormente, mas também com a finalidade de conhecer as perspetivas dos diferentes Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico sobre as competências adquiridas pelas crianças e o modo como ocorre a transição do Ensino Pré-escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em seguida, apresentamos o guião de entrevista com a descrição pormenorizada de cada bloco.

A entrevista teve como tema “Quais as competências adquiridas pelas crianças no Ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico” e os seus objetivos gerais foram:

- Conhecer a opinião dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente às competências adquiridas pelas crianças no Ensino Pré-escolar.
- Compreender o modo/método de trabalho utilizado pelos Professores/Educadores.
- Clarificar a importância da frequência do Ensino Pré-escolar pelas crianças.
- Perceber qual a influência da frequência do Ensino Pré-escolar na integração das crianças no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O guião da nossa entrevista, destinado aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta seis blocos, onde constam os temas centrais da entrevista, os objetivos específicos e as questões.

Bloco 1 – Legitimação e motivação da entrevista

Com este bloco pretendeu-se informar o entrevistado sobre a natureza do trabalho e as suas finalidades, assegurar a confidencialidade das respostas, valorizar a importância do seu contributo no sentido de o motivar e finalmente pedir a autorização para gravar a entrevista em suporte áudio.

Bloco 2 – Competências adquiridas pelas crianças

Neste bloco pretendeu-se conhecer a opinião dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente às competências adquiridas pelas crianças no Ensino Pré-escolar e a sua importância em contexto de sala de aula.

Bloco 3 – Prática pedagógica

Pretendeu-se com este bloco compreender os modos/métodos de trabalho utilizado pelos Professores do 1º CEB e pelas Educadoras de Infância no Ensino Pré-escolar.

Bloco 4 – Frequência do Ensino Pré-escolar

Neste bloco pretendeu-se clarificar a importância da frequência do Ensino Pré-escolar pelas crianças, o modo como se comportam em contexto de sala de aula e o modo como se relacionam com os colegas.

Bloco 5 – Integração e sucesso das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico

Pretendeu-se com este bloco perceber qual a influência da frequência do Ensino Pré-escolar na integração das crianças no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Bloco 6 – Questões Finais e Agradecimentos

Por fim, com este bloco pretendeu-se encerrar a entrevista e agradecer mais uma vez ao entrevistado pela sua disponibilidade em colaborar connosco.

	Passos necessários	Descrição
Decisão	Propósito	Problema de estudo: “Quais as competências adquiridas pelas crianças no Ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.” Objetivo: Dar resposta às quatro questões de investigação: 1 – A observação de diferenças, em termos de capacidades, entre crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não o fizeram depende da comunicação entre os professores do 1º Ciclo e os Educadores de Infância.

		<p>2 – A opinião dos Educadores de Infância acerca do método de trabalho que deve ser utilizado tem influência na diferenciação do mesmo consoante as competências reveladas pelas crianças.</p> <p>3 – A frequência do Ensino Pré-escolar é relevante para uma futura autonomia das crianças em tarefas, como a realização dos trabalhos de casa.</p> <p>4 – O sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico depende da comunicação entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação.</p> <p>Dimensão: Abrangência local: (Quatro estabelecimentos de ensino).</p>
	Entrevistados	<p>Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de diferentes anos de escolaridade. - de diferentes estabelecimentos.
	Meios de comunicação	<p>Tipo – Oral (gravada, se com consentimento).</p> <p>Espaço – Espaço reservado (uma sala) no edifício escolar.</p> <p>Momento – A definir com o entrevistado.</p>
	Tempo da entrevista	De 15 a 30 minutos
Elaboração	Entrevista	<p>Variáveis a serem estudadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competências/capacidades da criança. - Método de trabalho dos professores. - Autonomia das crianças. - Sucesso da integração da criança. <p>Descrição dos itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de questões agrupadas em categorias e em subcategorias.

		<ul style="list-style-type: none"> - Considerar expectativas do entrevistador. - Resumir o discurso oportunamente.
	<p>Marcação de entrevista</p>	<p>Apresentar de forma breve o projeto.</p> <p>Decidir o espaço e o tempo com o entrevistado.</p>
	<p>Critérios gerais a ter em conta</p>	<p>Embora seja apenas feita uma análise de conteúdos às palavras transcritas do entrevistado, deve ter-se em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O estado de espírito do entrevistado (confiança, confusão, constrangimento...). - Contradições do entrevistado. - Momentos em que o entrevistado manifesta as suas emoções. - Linguagem corporal. - Tonalidade e ritmo da linguagem do entrevistado. - Género de linguagem utilizada. - Ambiente onde é realizada a entrevista.
Realização		<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar um ambiente descontraído, mostrando gentileza e atenção para com o entrevistado. - Manter o profissionalismo, procurando levar o entrevistado a responder às questões e esclarecendo dúvidas que este possa ter. <p>Descrição do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir o âmbito da entrevista. <p>Consentimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a autorização do entrevistado para a gravação da entrevista.

	<p>Aspetos formais a ter em conta</p>	<p>Decorrer da entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar o entrevistado a expressar-se claramente. - Focar o entrevistado nos tópicos principais. - Estimular o entrevistado a expor mais sobre os tópicos mais importantes. <p>Terminar a entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atender ao limite de tempo da entrevista. - Fazer um apanhado das ideias principais. - Apresentar um agradecimento final. <p>Tomar notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anotar as disposições corporais e emocionais do entrevistado. - Eventualmente, apenas no caso de não autorização da gravação da entrevista, proceder à transcrição direta da entrevista.
--	---------------------------------------	---

Quadro 2 – Elaboração do guião de entrevista aos Professores do 1º Ciclo Ensino Básico

Dando seguimento ao nosso trabalho e, para proceder à legitimação e motivação da entrevista explicámos qual seria o objetivo de realizar esta entrevista: “Como sabe encontro-me a frequentar o Doutoramento em Innovación en Formación del Profesorado. Asesoramiento, análisis de la práctica educativa y TIC en educación e no âmbito da tese final foi-me solicitado que realizasse esta entrevista junto de um professor de uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico”. Em seguida foram identificados os Professores a serem entrevistados e foram realizadas as entrevistas, seguindo o guião da mesma previamente elaborado, aplicando para isso as seguintes questões:

- 1 – Na sua opinião é fundamental a comunicação entre o Professor e o Educador de Infância aquando a transição da criança para o 1º Ano do Ensino Básico?
 - A. Competências adquiridas pelas crianças.
 - 1.1 - Que competências sobressaem nas crianças que frequentaram o Jardim de Infância antes de ingressarem no 1º Ciclo?
 - 1.2 - Nota alguma diferença a nível das competências adquiridas pelas crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não frequentaram o mesmo?
 - B. Competências a adquirir pelas crianças no 1º Ciclo.
 - 1.3 - Sente alguma diferença, em termos de aquisição de competências, entre crianças que frequentaram e as que não frequentaram o Jardim de Infância?
- 2 – Na sua opinião os Educadores de Infância diferenciam o método de trabalho consoante as competências reveladas pelas crianças?
 - A. No 1º Ciclo do Ensino Básico.
 - 2.1 – No 1º Ciclo há/pode haver a possibilidade de diferenciar o método de trabalho de encontro às competências reveladas pelas crianças?
 - 2.2 – Existe alguma relação entre a escolha de método de trabalho e a frequência/não frequência do Jardim de Infância por parte das crianças?
- 3 – Na sua opinião a frequência do Ensino Pré-escolar é relevante para desenvolver uma futura autonomia na realização de tarefas, por exemplo trabalhos de casa?
 - A. Contexto de sala de aula.
 - 3.1 – Em contexto de sala de aula, é notável a autonomia adquirida pela criança que frequentou o Jardim de Infância?
 - 3.2 – A criança que não frequentou o Jardim de Infância é menos autónoma na realização de tarefas em sala de aula?
 - B. Relacionamento com os colegas.
 - 3.3 – Em relação ao comportamento/atitude por parte das crianças, revelam mais autonomia as que frequentaram o Jardim de Infância?
 - 3.4 – No relacionamento com os colegas, sobressai algum tipo de autonomia por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância?
- 4 - Na sua opinião o sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo está interligado com a comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação?
 - 4.1 – Existe mais facilidade de adaptação ao 1º Ciclo por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância ou não tem influência?
 - 4.2 – As crianças que não frequentaram o Jardim de Infância e tem um bom suporte familiar, sentem algum tipo de dificuldade na adaptação ao 1º Ciclo?

Os entrevistados aceitaram colaborar neste estudo e permitiram a gravação da entrevista, tendo sido esta realizada em ambiente calmo e confortável.

Terminada a entrevista foi agradecido o apoio à realização do nosso estudo.

Estas entrevistas foram conduzidas através de um guião onde se encontravam algumas questões gerais que foram exploradas mediante as respostas dadas pelos Professores. As entrevistas foram gravadas, em formato áudio com a permissão dos entrevistados, foram realizadas nas escolas onde os Professores lecionam e tiveram a duração média de quinze minutos. Estas entrevistas foram transcritas integralmente (Anexos 11, 12, 13 e 14) e estão também disponíveis em formato digital.

Parte III

Resultados

Após todos os dados dos questionários realizados aos Educadores de Infância (45 inquiridos), Professores do 1º Ciclo (111 inquiridos), Encarregados de Educação (169 inquiridos) e Alunos do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (196 inquiridos), inseridos no programa de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 23.0 para Windows, foi realizada a sua análise.

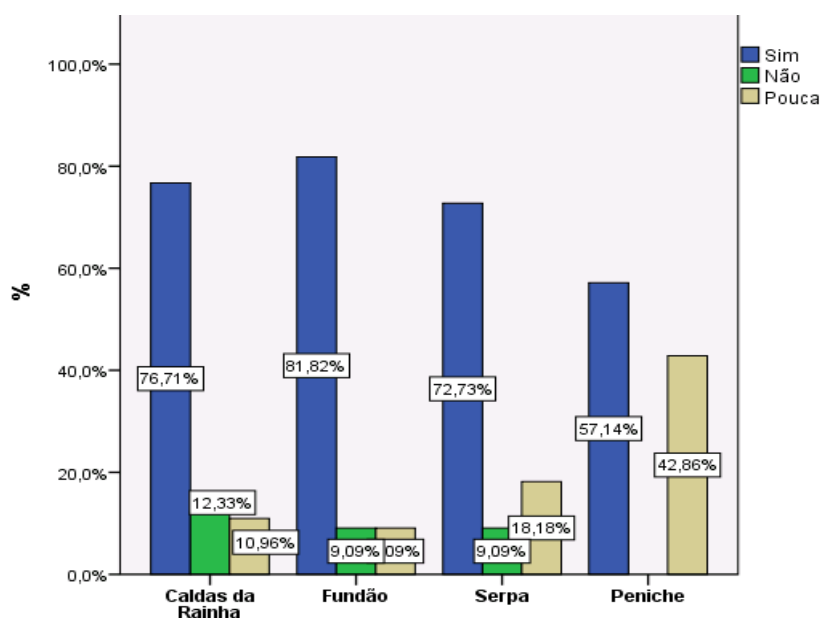
Irão em seguida ser descritos todos os dados recolhidos e analisados e para isso serão apresentados em cada ponto um gráfico ou uma tabela, alusivos à mesma questão, sendo depois feito um breve comentário aos mesmos.

3.1 – Resultados obtidos através dos questionários

3.1.1 – Análise descritiva

Análise do questionário a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Gráfico 1 – Informação passada pela educadora de Infância, tendo em conta a localidade

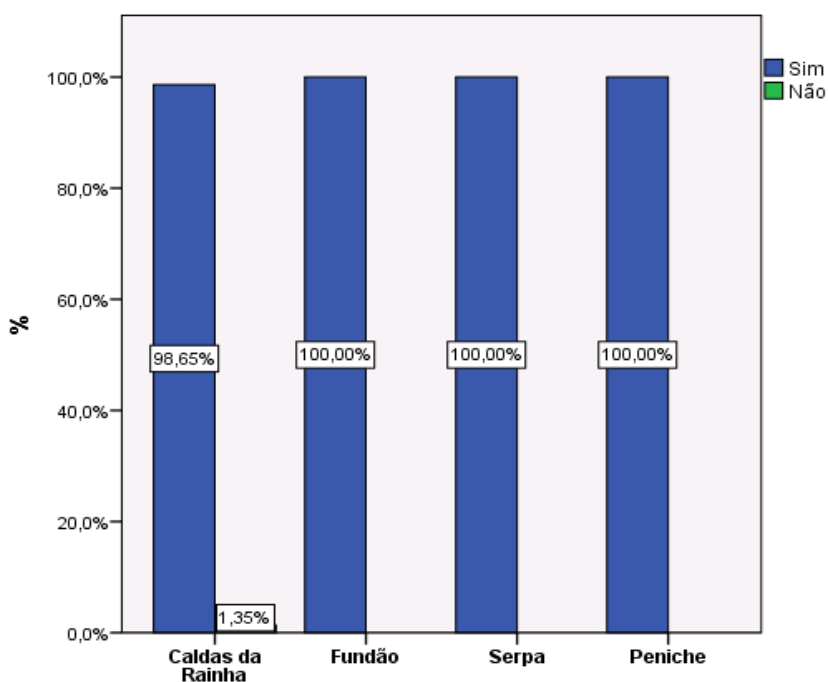


Analisando o gráfico acima podemos concluir que na maioria dos casos, 76.71% em Caldas da Rainha, 81.82% no Fundão, 72.73% em Serpa e 57.14% em Peniche, há informação passada entre a Educadora de Infância e o Professor(a) do 1º Ciclo.

Em 10.96% dos casos em Caldas da Rainha, 9.09% no Fundão, 18.18% em Serpa e 42.86% em Peniche, também há informação passada, mas essa informação é pouca.

Em 12.33% dos casos nas Caldas da Rainha, 9.09% no Fundão e Serpa, não há sequer informação trocada entre Educadora e Professor.

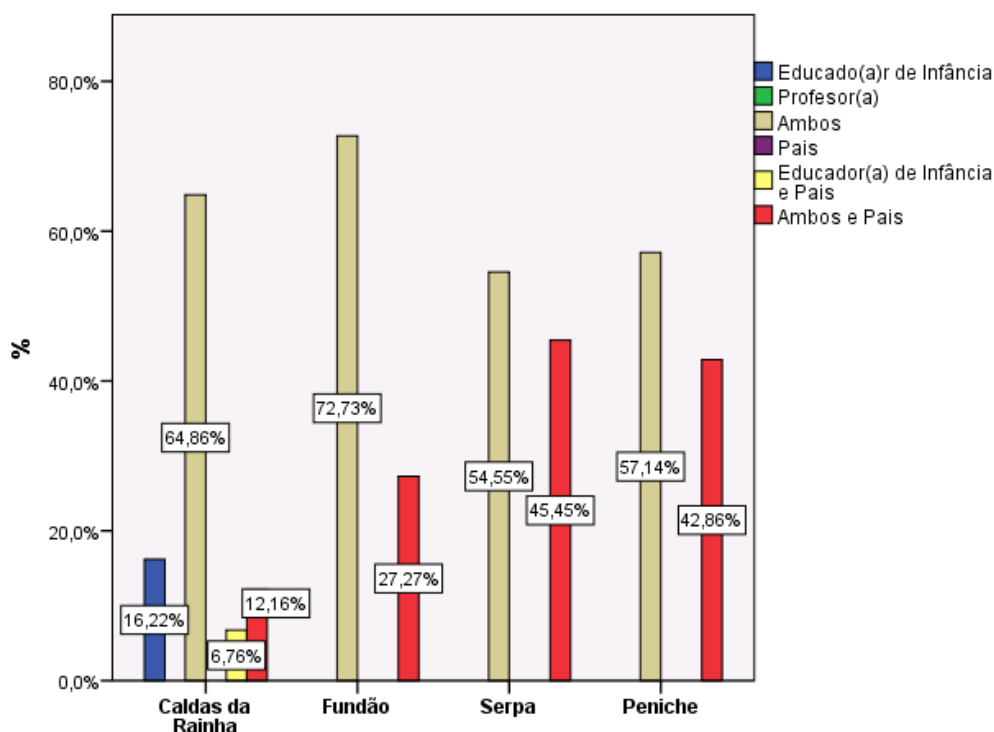
Gráfico 2 – Opinião sobre o trabalho de preparação para facilitar a transição, tendo em conta a localidade



Pela análise do gráfico anterior podemos dizer que apenas 1,35% dos Professores em Caldas da Rainha acha que não deve ser feito um trabalho de preparação com as crianças, os restantes 98,65% dos Professores de Caldas da Rainha entende que deve ser feito esse trabalho de preparação para facilitar a transição das crianças entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nas restantes localidades onde foram aplicados os questionários, Fundão, Serpa e Peniche, todos os Professores acham que deve ser feito um trabalho de preparação das crianças no Jardim de Infância para facilitar a transição para o 1º Ciclo.

Gráfico 3 – Por quem deve ser feito o trabalho de preparação, tendo em conta a localidade



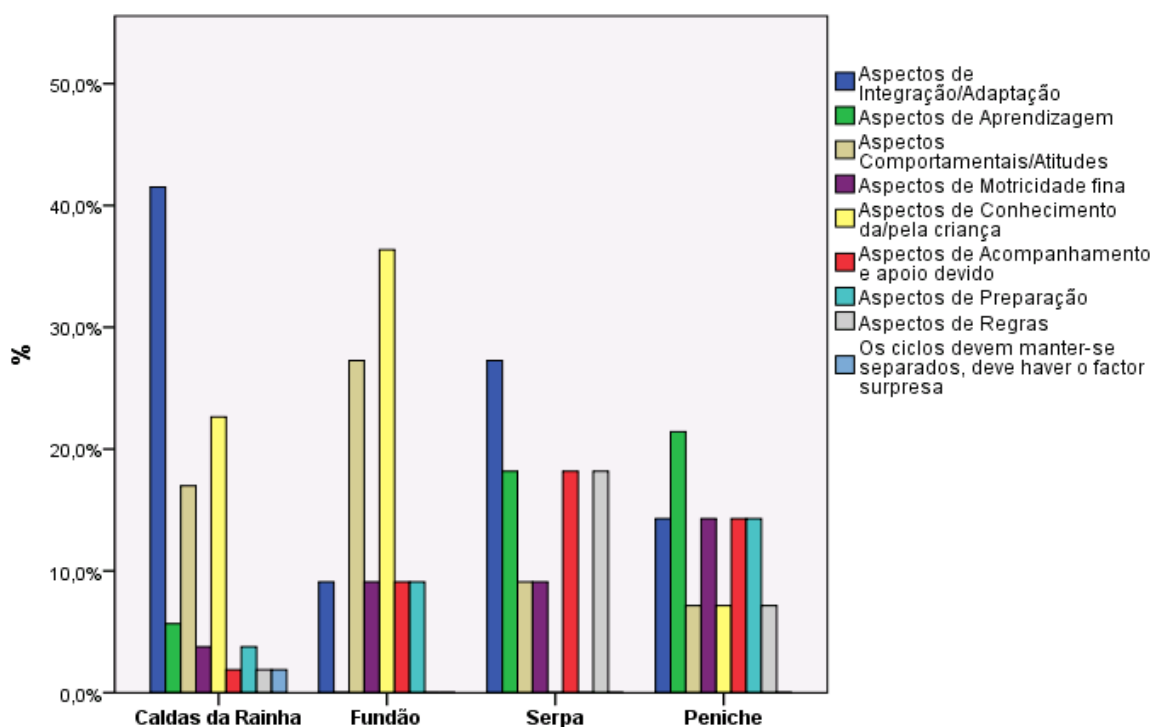
Como podemos inferir da análise dos dados expostos acima, a maioria dos Professores acham que o trabalho de preparação deve ser feito em conjunto pelas Educadoras de Infância e pelos Professores do 1º Ciclo, 64.86% em Caldas da Rainha, 72.73% no Fundão, 54.55% em Serpa e 57.14% em Peniche.

Em Caldas da Rainha 16.22% dos inquiridos acham que esse trabalho deve ser feito apenas pelos Educadores de Infância, 6.76% acha que deve ser feito pelos Educadores de Infância e pelos Pais e 12.16% acha que esse trabalho deve ser feito em conjunto com os Professores, Educadores e Pais das crianças.

Em 72.73% dos casos no Fundão, 54.55% em Serpa e 57.14% em Peniche, os Professores acham que devem fazer o trabalho de preparação em conjunto com os Educadores de Infância.

Os restantes inquiridos, 27.27% no Fundão, 45.45% em Serpa e 42.86% em Peniche, acham que esse trabalho deve ser feito em conjunto com Professores, Educadores e Pais.

Gráfico 4 – Vantagens da preparação para a transição, tendo em conta a localidade



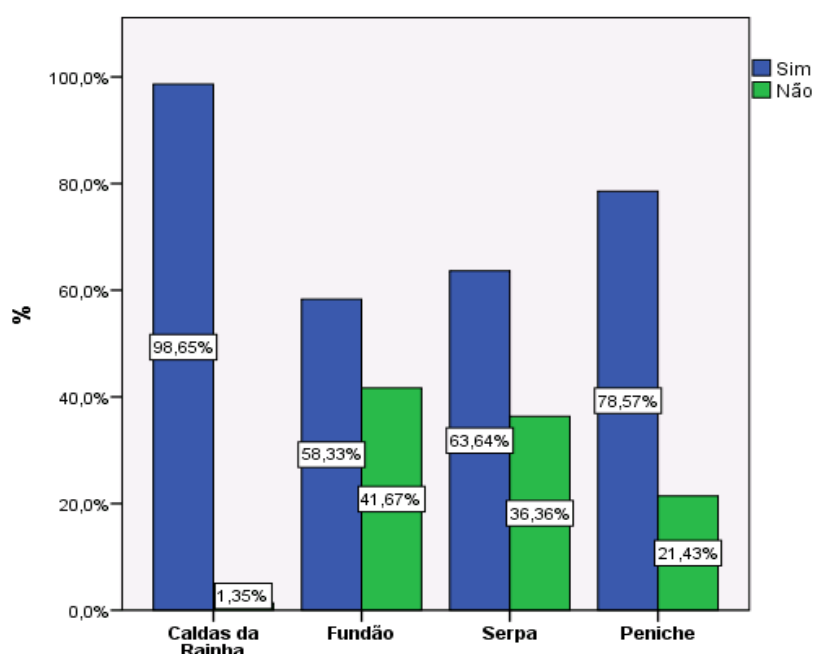
Em Caldas da Rainha a maioria dos casos (42%) os inquiridos acham que as maiores vantagens de ser feito um trabalho de preparação, são aspetos relacionados com a adaptação e a integração das crianças no 1º Ciclo. Aspetos relacionados com o conhecimento de/pela criança, têm um valor de 23%, 17% recaem sobre aspetos de comportamentos e atitudes, 5 % referem as vantagens relacionadas com aspetos de aprendizagem. Com 3,5% de respostas apresentam-se vantagens relacionadas com aspetos de preparação da criança e motricidade fina. Com 2,5% de respostas são as vantagens relacionadas com aspetos de acompanhamento e apoio devido, aspetos relacionados com regras e ainda surge a resposta de que os ciclos devem manter-se em separado, pois deve haver o fator surpresa.

No concelho do Fundão a maioria dos inquiridos acha que as maiores vantagens de ser feito esse trabalho de preparação recai sobre aspetos de conhecimento de/pela criança (37%). Com 27% temos os aspetos relacionados com os comportamentos e atitudes e com 9,5% dos casos aspetos relacionados com a integração/adaptação, motricidade fina, acompanhamento e apoio devido e também com aspetos de preparação.

Em Serpa a maioria dos inquiridos (27%) acham que uma das maiores vantagens de se fazer um trabalho de preparação tem a ver com aspetos de integração/adaptação das crianças à nova realidade que os espera. 18% dos Professores acham que esse trabalho tem vantagens a nível da aprendizagem, do acompanhamento e apoio devido e também com regras. Com 9.5% dos casos temos os aspetos comportamentais/atitudes e a motricidade fina.

No concelho de Peniche 21% dos Professores acham que esse trabalho tem mais vantagens ao nível da aprendizagem das crianças, 12.5% vantagens em relação à integração/adaptação, motricidade fina, acompanhamento e apoio devido e preparação para o novo ciclo e 6% com aspetos relacionados com comportamentos/atitudes, conhecimento de/pela criança e também regras.

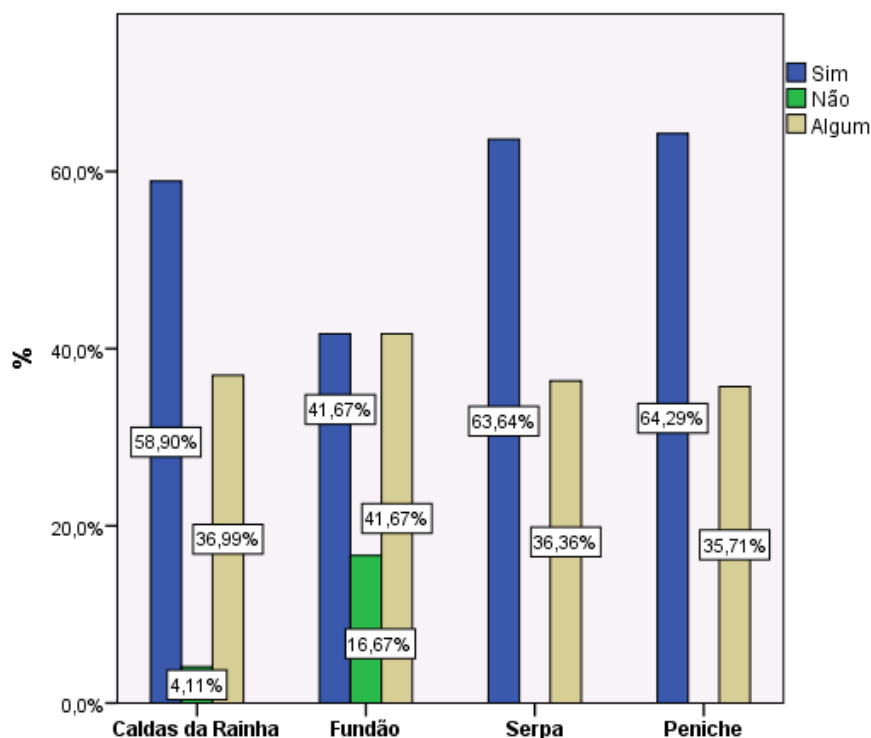
Gráfico 5 – Influência da coexistência do Jardim de Infância na mesma área da escola do 1º Ciclo na transição, tendo em conta a localidade



No ponto de vista da maioria dos Professores que exercem em Caldas da Rainha, a coexistência do Jardim de Infância na mesma área da escola do 1º ciclo influencia a transição, apenas um Professor diz que isso não influencia transição.

Nos restantes concelhos as opiniões são diferentes, no entanto, a maioria concorda que a coexistência é favorável à transição. No Fundão 58.33% responderam que sim e 41.67% que não, em Serpa 63.64% responderam afirmativamente e 36.36% negativamente. Em Peniche 78.57% concordam que influencia a transição e 21.43% responde que não tem influência.

Gráfico 6 – Conhecimento do trabalho realizado no Jardim de Infância, tendo em conta a localidade

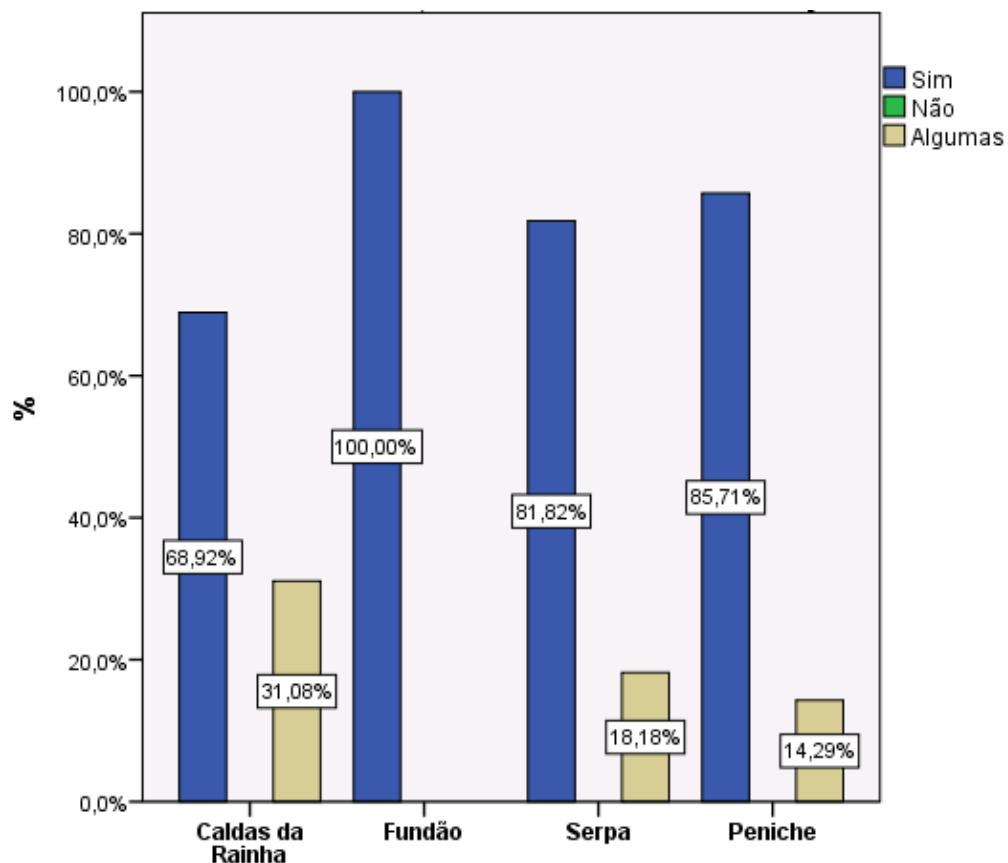


Quanto ao conhecimento do trabalho realizado no Jardim de Infância, a maioria dos Professores tem conhecimento desse trabalho, 58,90% em Caldas da Rainha, 41,67% no Fundão, 63,64% em Serpa e 64,29% em Peniche.

Em Caldas da Rainha 36,99% dos Professores têm algum conhecimento sobre esse trabalho, no Fundão 41,67%, em Serpa 36,36% e em Peniche 35,71%.

Apenas nos concelhos de Caldas da Rainha e do Fundão os Professores dizem que não tem conhecimento do trabalho realizado pelas Educadoras no Jardim de Infância, 4,11% e 16,97% respetivamente.

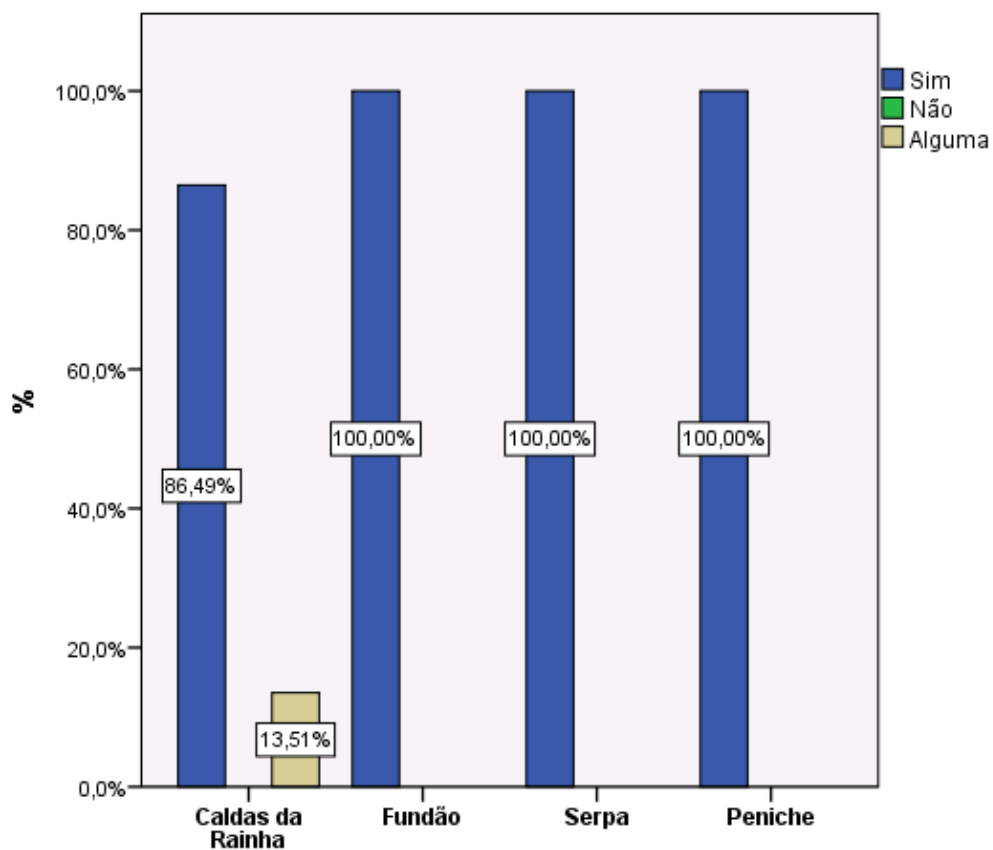
Gráfico 7 – Diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância, tendo em conta a localidade



Na maioria dos casos, os Professores dizem que sentem a diferença entre as crianças que frequentaram o Jardim de Infância face às crianças que nunca frequentaram o mesmo, 68.92% dos casos nas Caldas da Rainha, 100% no Fundão, 81.82% em Serpa e 85.71% em Peniche.

Nas Caldas da Rainha 31.08% dos Professores dizem não sentir diferenças entre as crianças que frequentaram o Jardim de Infância e aquelas que não o frequentaram, em Serpa 18.18% e em Peniche 14.29%.

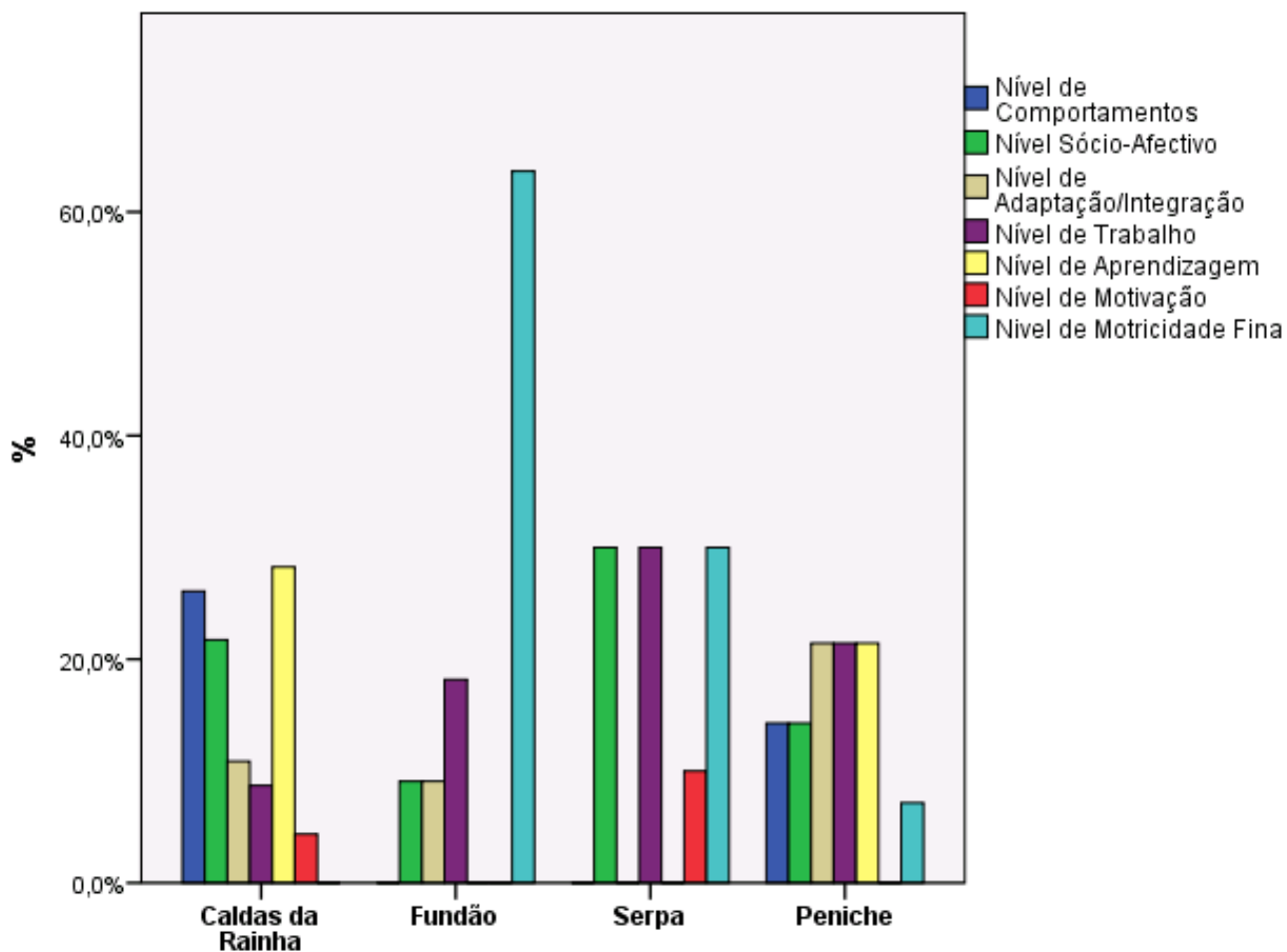
Gráfico 8 – Influência na transição da frequência do Jardim de Infância, tendo em conta a localidade



Com base no gráfico acima exposto podemos concluir que apenas no concelho de Caldas da Rainha existem opiniões diferentes, 86,49% dos Professores dizem que a frequência do Jardim de Infância tem influência na transição para o 1º Ciclo e 13,51% dizem que tem alguma influência.

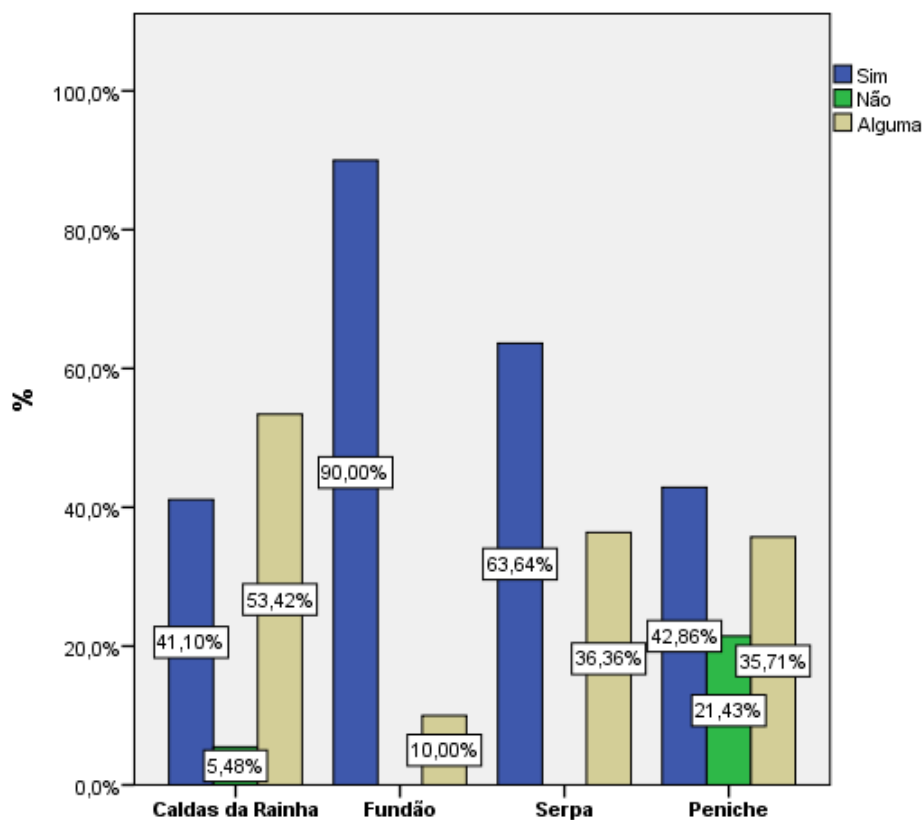
Nos restantes concelhos Fundão, Serpa e Peniche todos os Professores nos dizem que a frequência do Jardim de Infância tem influência na transição para o 1º ciclo.

Gráfico 9 – Facilidades das crianças que frequentaram o Jardim de Infância, tendo em conta a localidade



Em relação às facilidades que as crianças que frequentaram o Jardim de Infância apresentam, podemos dizer que na maioria são ao nível da motricidade fina. Apresentam também facilidades ao nível da aprendizagem, sócio afetivo, de trabalho, a nível e comportamento, de adaptação e integração e de motivação.

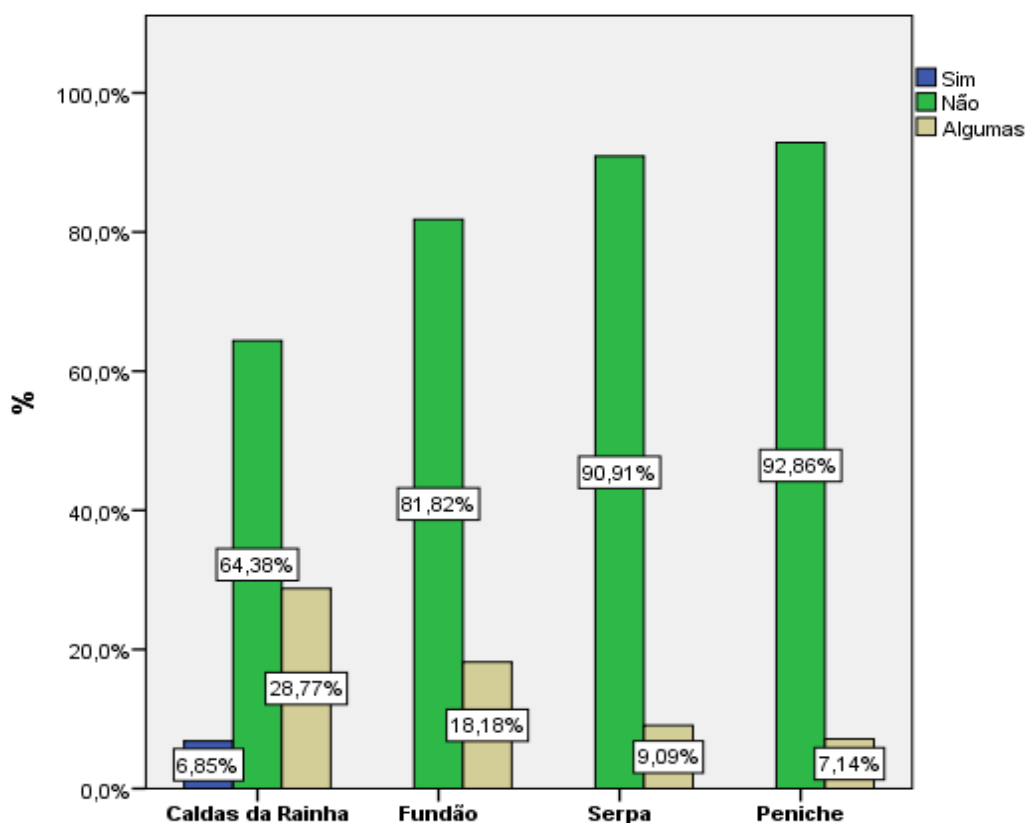
Gráfico 10 – Existência de continuidade educativa, tendo em conta a localidade



Com base no gráfico acima exposto podemos concluir que na maioria das localidades, os Professores dizem existir continuidade educativa (90% no Fundão, 63.64% em Serpa e 42.86% em Peniche), em Caldas da Rainha a maioria dos Professores (53.42%) diz-nos haver alguma continuidade educativa, 41.10% diz-nos que existe continuidade e 5.48% diz-nos não haver qualquer tipo de continuidade.

No Fundão 10% dos Professores diz-nos que existe alguma continuidade e em Serpa 36.36% dos inquiridos dizem-nos o mesmo. Em Peniche 35.71% dos Professores dizem-nos haver algum tipo de continuidade e 21.43% indica-nos que não existe qualquer tipo de continuidade educativa.

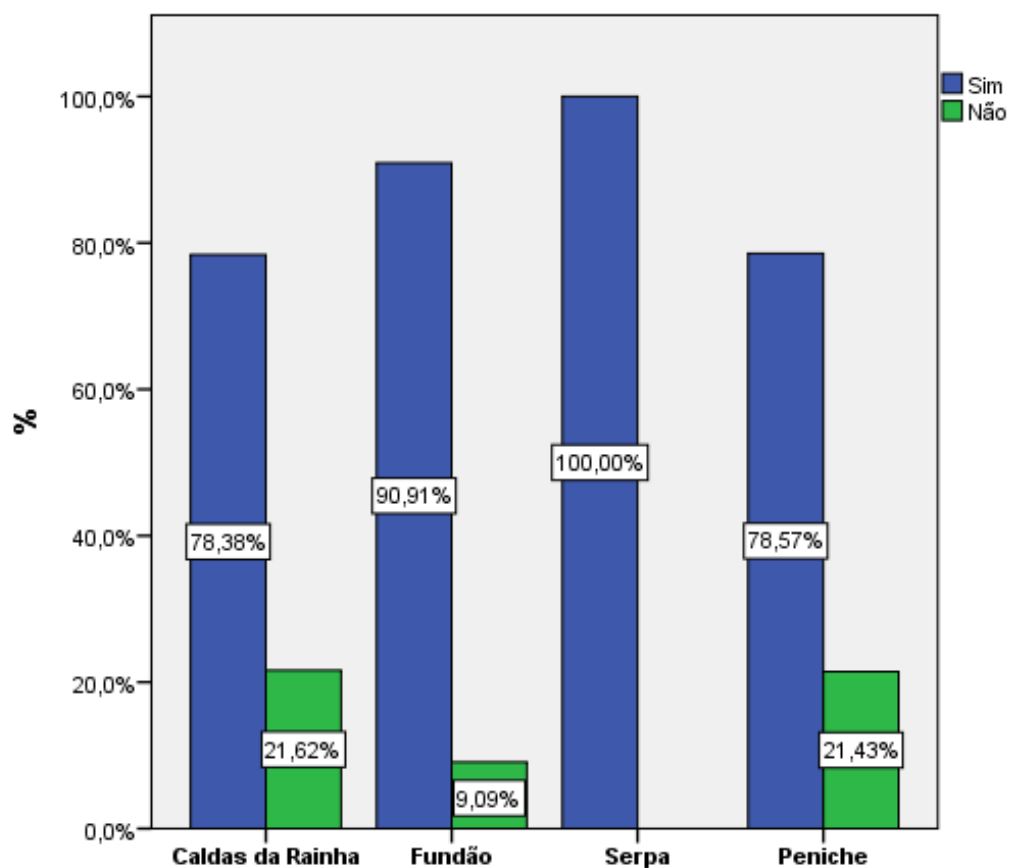
Gráfico 11 – Dificuldades na receção de crianças que ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a localidade



Quanto ao facto de existir continuidade educativa a maioria dos Professores confirma que existe (41.10% em Caldas da Rainha, 90% no Fundão, 63.64% em Serpa e 42.86% em Peniche). Alguns Professores dizem que existem alguma continuidade (53.42% em Caldas da Rainha, 10% no Fundão, 36.36% em Serpa e 35.71% em Peniche. Apenas 5.48% dos professores de Caldas da Rainha e 21.43% de Peniche dizem que não existe continuidade educativa.

Quando se coloca a questão se o Professor sente dificuldades na receção das crianças que ingressam no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a maioria diz-nos que não (64.38% em Caldas da Rainha, 81.82% no Fundão, 90.91% em Serpa e 92.86% em Peniche. 28.77% dos Professores em Caldas da Rainha, 18.18% no Fundão, 9.09% em Serpa e 7.14% em Peniche dizem que sentem algumas dificuldades e apenas 6.85% dos Professores em Caldas da Rainha dizem que sentem dificuldades na receção dos alunos no 1º Ano.

Gráfico 12 – Existe trabalho desenvolvido com Educadoras de Infância para promover a articulação entre os dois níveis de ensino, tendo em conta a localidade



Na maioria dos casos (78.38% dos Professores e as Educadoras de Infância em Caldas da Rainha, 90.91% no Fundão, 100% em Serpa e 78.57% em Peniche) desenvolvem trabalho em conjunto para promover a articulação entre os dois níveis de ensino. Em 21.62% dos casos em Caldas da Rainha, 9.09% no Fundão e 21.43% em Peniche não há trabalho desenvolvido em conjunto.

Tabela 5 – Tipo de trabalho desenvolvido para promover a articulação entre os dois níveis de ensino

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Tipo de trabalho desenvolvido ^a	Tipo de trabalho - Visistas com as crianças à escola	85	21,3%	90,4%
	Tipo de trabalho - Visistas com as crianças à sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico	81	20,3%	86,2%
	Tipo de trabalho - Conversas informais com os Professores	59	14,8%	62,8%
	Tipo de trabalho - Conversas formais com Professores	54	13,5%	57,4%
	Tipo de trabalho - Conversas com Pais e/ou familiares	19	4,8%	20,2%
	Tipo de trabalho - Conversas com as crianças do Jardim de Infância sobre o 1º Ciclo	52	13,0%	55,3%
	Tipo de trabalho - Conversas com as crianças do 1º Ciclo sobre o novo contexto	49	12,3%	52,1%
	Total	399	100,0%	424,5%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Analisando a tabela acima podemos concluir que 90.4% dos casos os Professores do 1º Ciclo fazem visitas com as crianças à escola.

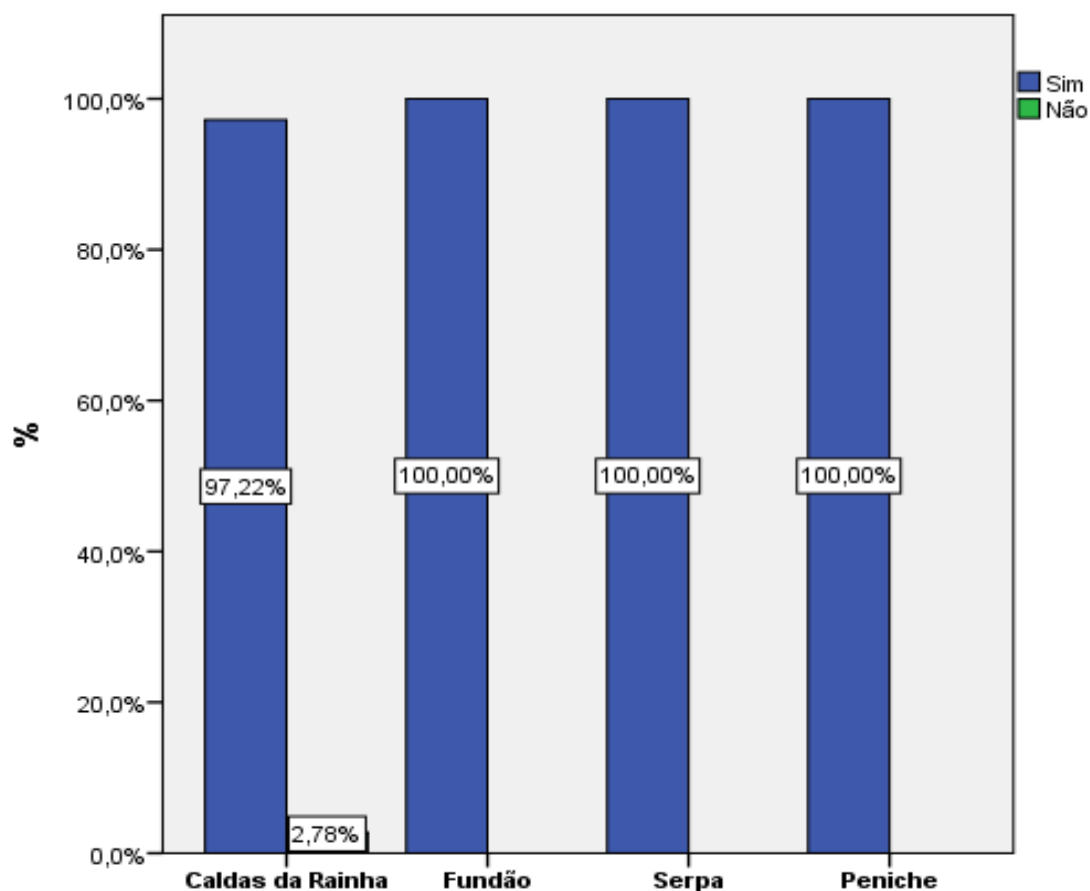
Em 86.2% os Professores fazem visitas com as crianças à sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em 62.8% dos casos mantêm conversas informais com os Professores. Em 57.4% dos casos mantêm conversas formais com os Professores. Em 20.2% dos casos mantêm conversas com Pais e/ou familiares.

Em 55.3% dos casos os Professores do 1º Ciclo mantêm conversas com as crianças que frequentam o Jardim de Infância sobre o 1º Ciclo.

Em 52.1% dos casos os Professores do 1º Ciclo mantêm conversas com as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o novo contexto.

Gráfico 13 – Diferente tipo de trabalho consoante a criança, tendo em conta a localidade



Na maioria dos casos os Professores diferenciam o tipo de trabalho com as crianças (97.22% em Caldas da Rainha e 100% no Fundão, em Serpa e em Peniche). Apenas 2.78% dos Professores em Caldas da Rainha não diferencia o tipo de trabalho realizado com as crianças tendo em conta as diversas capacidades/ dificuldades das crianças.

Tabela 6 – Estratégias com docentes

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Estratégias com Docentes ^a	Estratégias com os Docentes - Planeamento de Actividades diversas	94	31,6%	87,0%
	Estratégias com os Docentes - Visitas de Estudo	59	19,9%	54,6%
	Estratégias com os Docentes - Reuniões	73	24,6%	67,6%
	Estratégias com os Docentes - Conversas Informais	71	23,9%	65,7%
Total		297	100,0%	275,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Em 87% dos casos os Professores fazem em conjunto o planeamento de atividades diversas. Em 54.6% dos casos os Professores realizam visitas de estudo. Em 67.6% dos casos os Professores realizam reuniões entre si. Em 65.7% dos casos os Professores têm conversas informais entre Educadoras de Infância para facilitar a transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 7 – Estratégias com crianças

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Estratégias com as crianças ^a	Estratégias com as Crianças - Festas	76	32,3%	75,2%
	Estratégias com as Crianças - Visitas de Estudo	84	35,7%	83,2%
	Estratégias com as Crianças - Espaço Exterior	75	31,9%	74,3%
Total		235	100,0%	232,7%

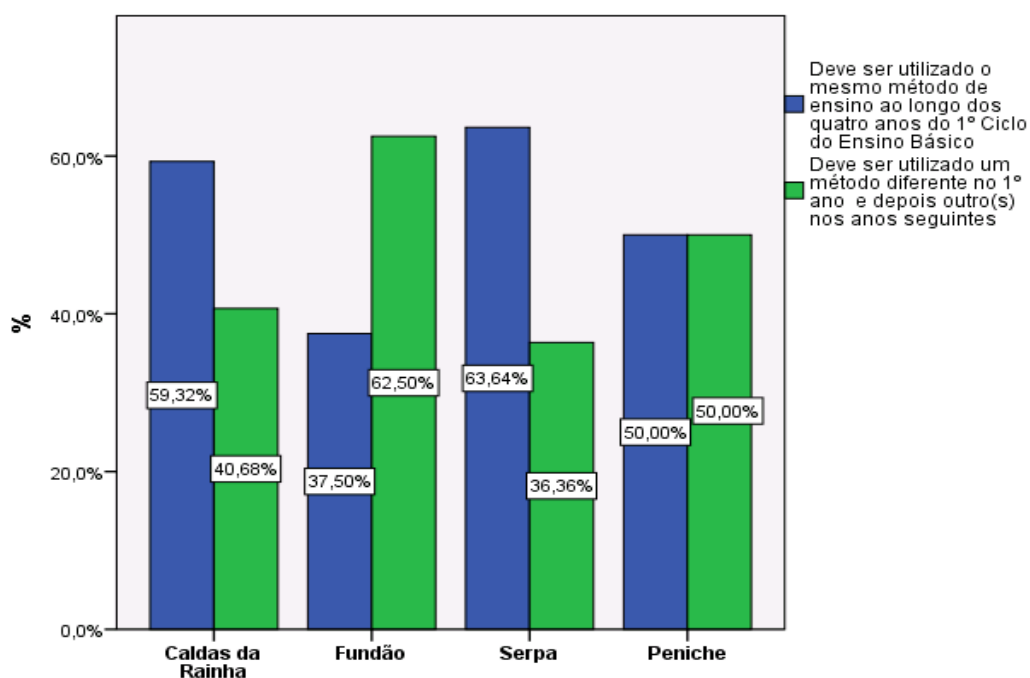
a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Em 75.2% dos casos os Professores realizam festas com as crianças.

Em 83.2% dos casos os Professores realizam visitas de estudo com as crianças.

Em 74.3% dos casos os Professores utilizam o espaço exterior com as crianças.

Gráfico 14 – Método de ensino ao longo do 1º Ciclo, tendo em conta a localidade



Em relação ao método de ensino utilizado no 1º Ciclo as opiniões divergem.

No concelho de Caldas da Rainha a maioria dos Professores (59.32%) acham que deve ser utilizado o mesmo método de ensino ao longo dos quatro anos de escolaridade do 1º Ciclo e os restantes 40.68% acham que o método de ensino deve ser um no 1º Ano e depois diferente nos seguintes anos.

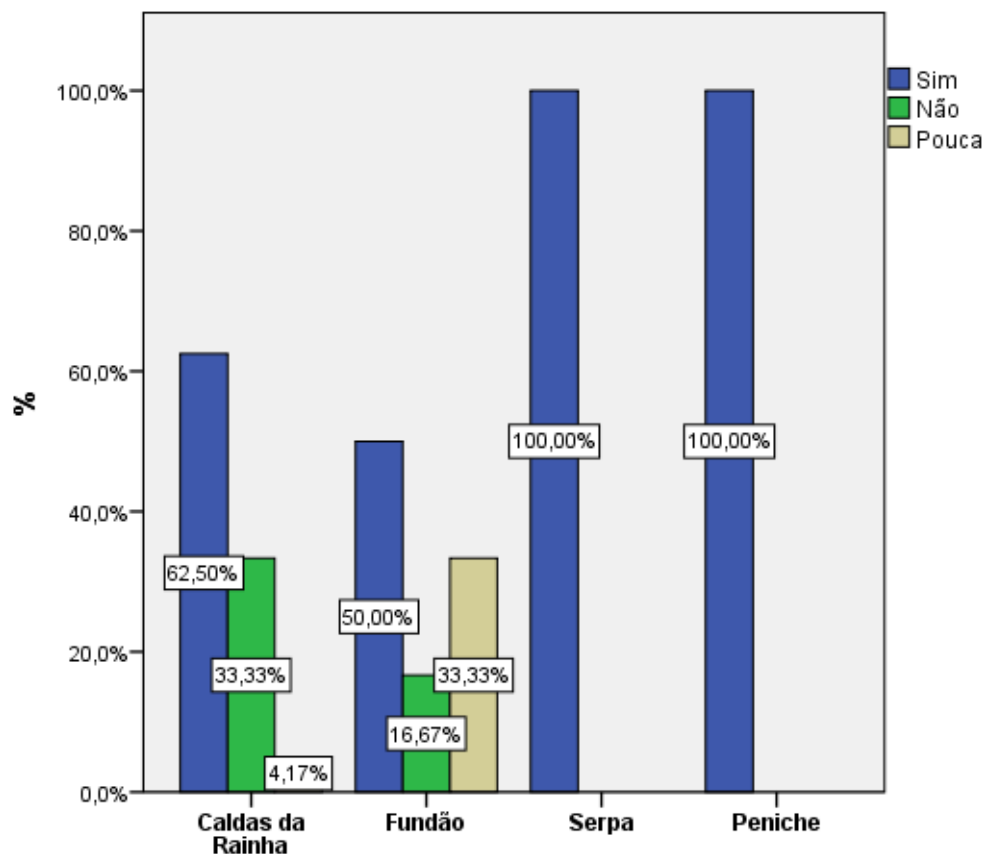
No concelho do Fundão as opiniões são diferentes, 37.50% acham que deve ser utilizado o mesmo método de ensino ao longo dos quatro anos e 62.50% acham que o método de ensino deve ser diferente no 1º Ano.

Em Serpa 63.64% dos Professores acha que deve ser utilizado o mesmo método de ensino ao longo dos quatro anos e 36.36% que o método deve ser diferente no 1º Ano.

Em Peniche 50% dos Professores acham deve ser utilizado o mesmo método de ensino ao longo dos quatro anos de escolaridade do 1º Ciclo e 50% que o método de ensino deve ser um no 1º Ano e diferente nos seguintes anos.

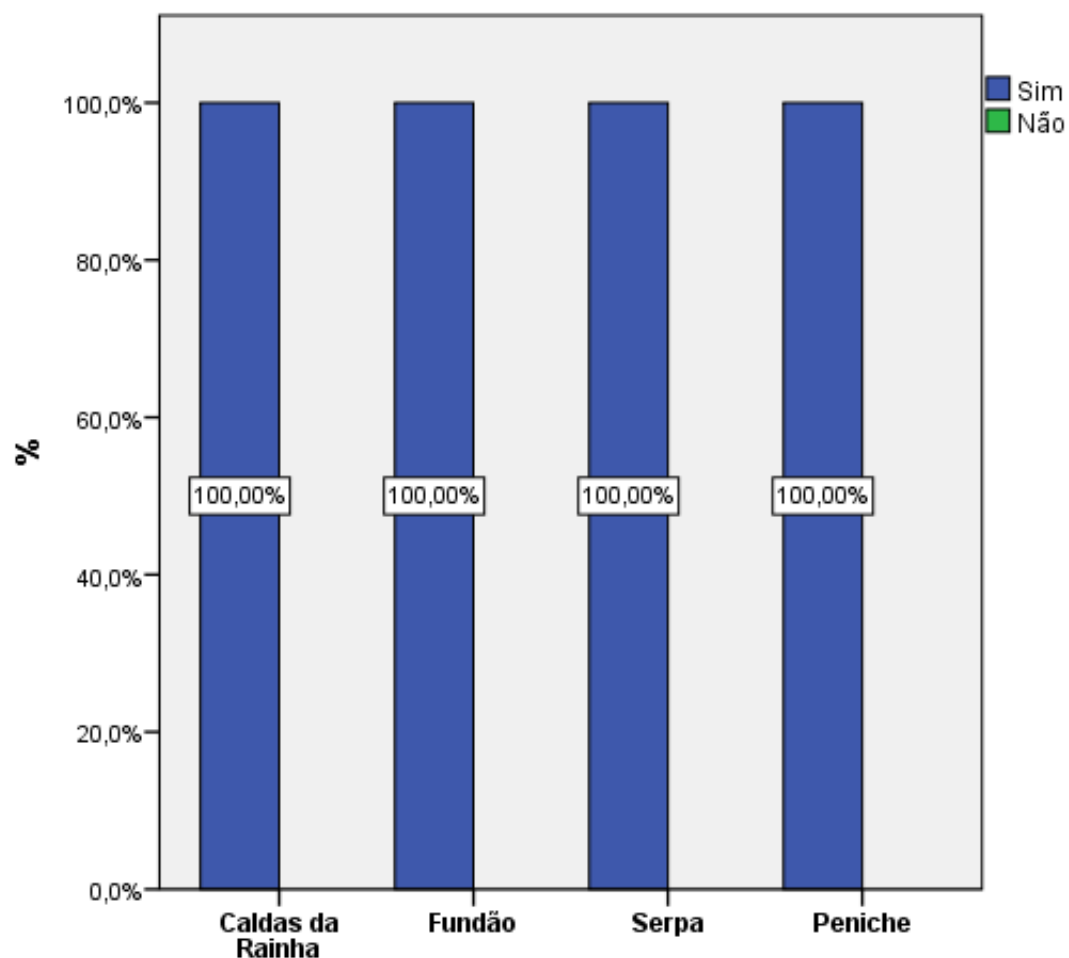
Análise do questionário a Educadores de Infância

Gráfico 15 – Informação passada para a Professora de 1º Ciclo, tendo em conta a localização



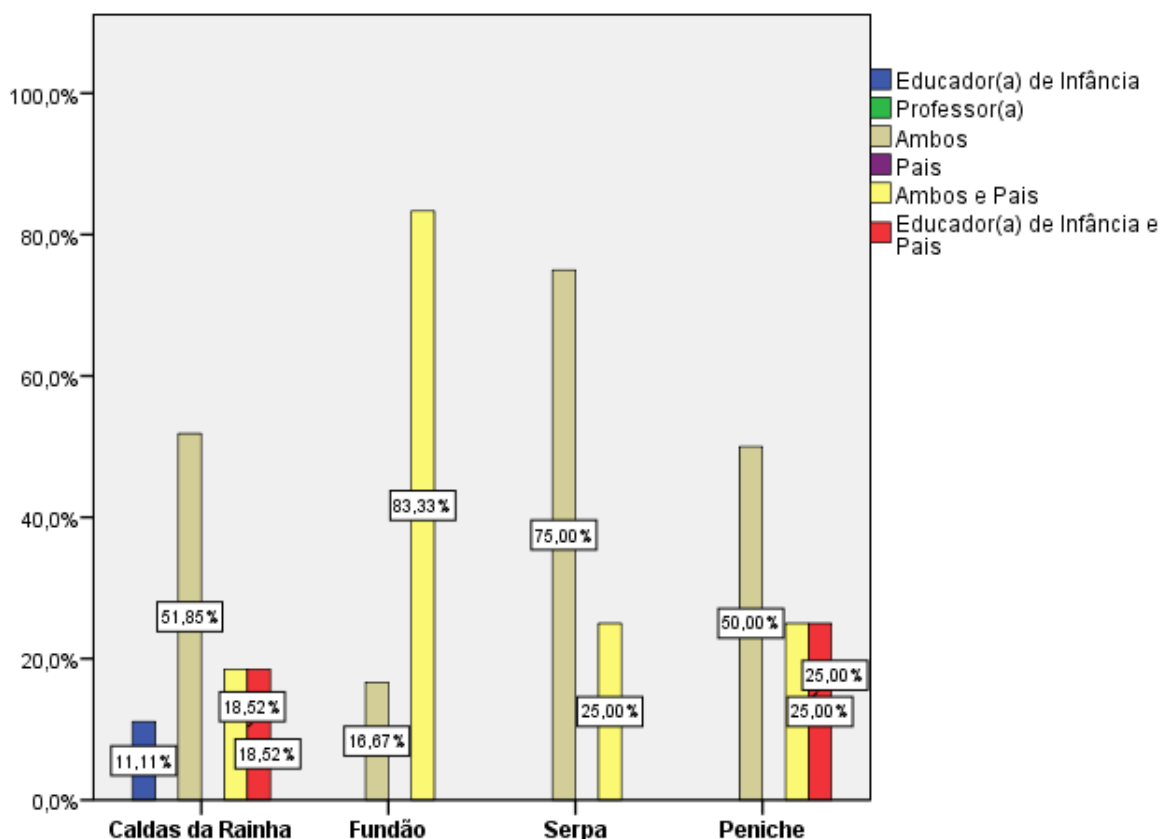
Analisando o gráfico acima podemos concluir que na maioria dos casos 62.50% em Caldas da Rainha, 50% no Fundão e 100% em Serpa e em Peniche, há informação passada entre a Educadora de Infância e o Professor(a) do 1º Ciclo. Em 4.17% dos casos em Caldas da Rainha e 33.33% no Fundão também há informação passada, mas essa informação é pouca. Em 33.33% dos casos em Caldas da Rainha e 16.67% no Fundão não há sequer informação trocada entre Educadora e Professor.

Gráfico 16 – Opinião sobre a existência de trabalho de preparação para facilitar a transição para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização



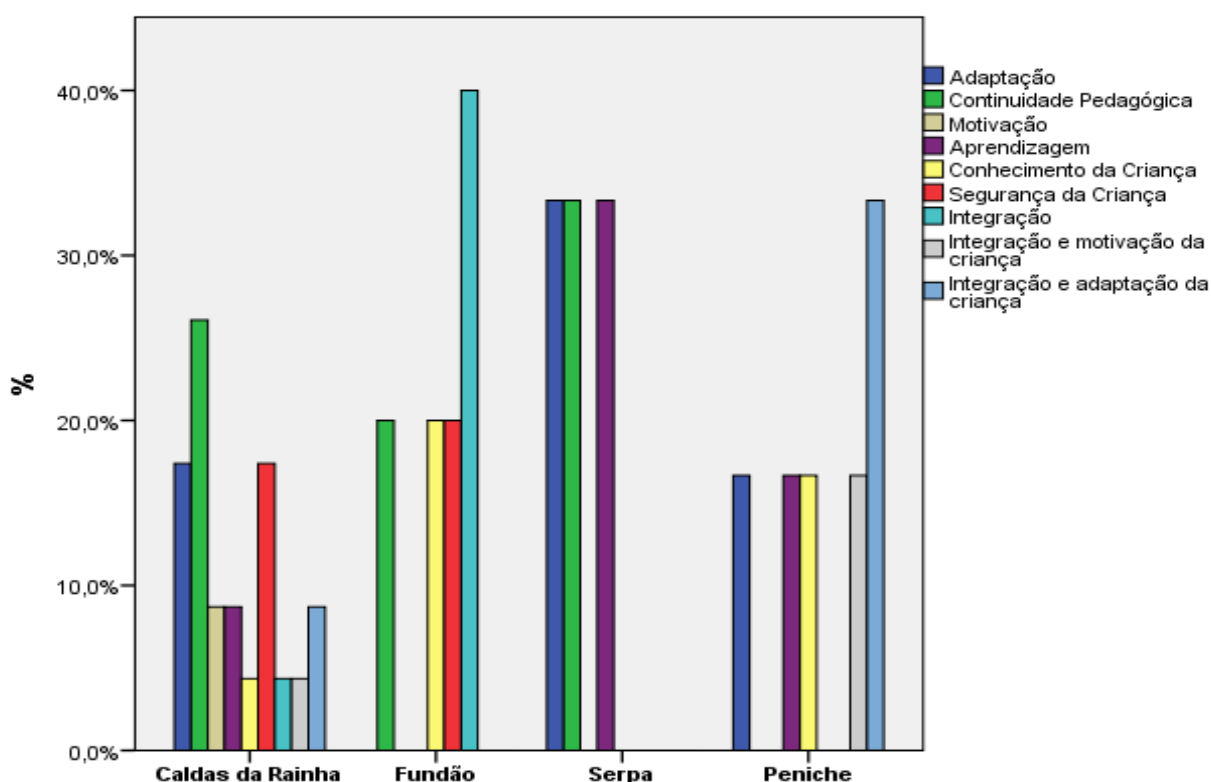
Pela análise do gráfico anterior podemos dizer que todas as Educadoras, independentemente da localidade, consideram que é importante que se faça com as crianças um trabalho de preparação para facilitar a transição do Ensino Pré-escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 17 – Por quem deve ser feito o trabalho de preparação com as crianças, tendo em conta a localização



Como podemos inferir da análise dos dados expostos acima, 51.85% das Educadoras em Caldas da Rainha, 16.67% no Fundão, 75% em Serpa e 50% em Peniche acham que o trabalho de preparação deve ser feito em conjunto pelas Educadoras de Infância e pelos Professores do 1º Ciclo. 11.11% dos inquiridos em Caldas da Rainha acham que esse trabalho deve ser feito apenas pelas Educadoras de Infância. 18.52% dos inquiridos em Caldas da Rainha e 25% em Peniche acham que esse trabalho deve ser feito em articulação pelas Educadores e pelos Pais das crianças. Também 18.25% das Educadoras de Infância em Caldas da Rainha, 83.33% no Fundão e 25% em Serpa e em Peniche acham que esse trabalho deve ser feito com a colaboração de todos, das Educadoras, dos Professores e dos Pais. Nenhum inquirido é da opinião de que o trabalho de preparação seja feito apenas pelos Professores de 1º Ciclo ou apenas pelos Pais das crianças.

Gráfico 18 – Vantagens da continuidade do trabalho aquando a transição, tendo em conta a localidade



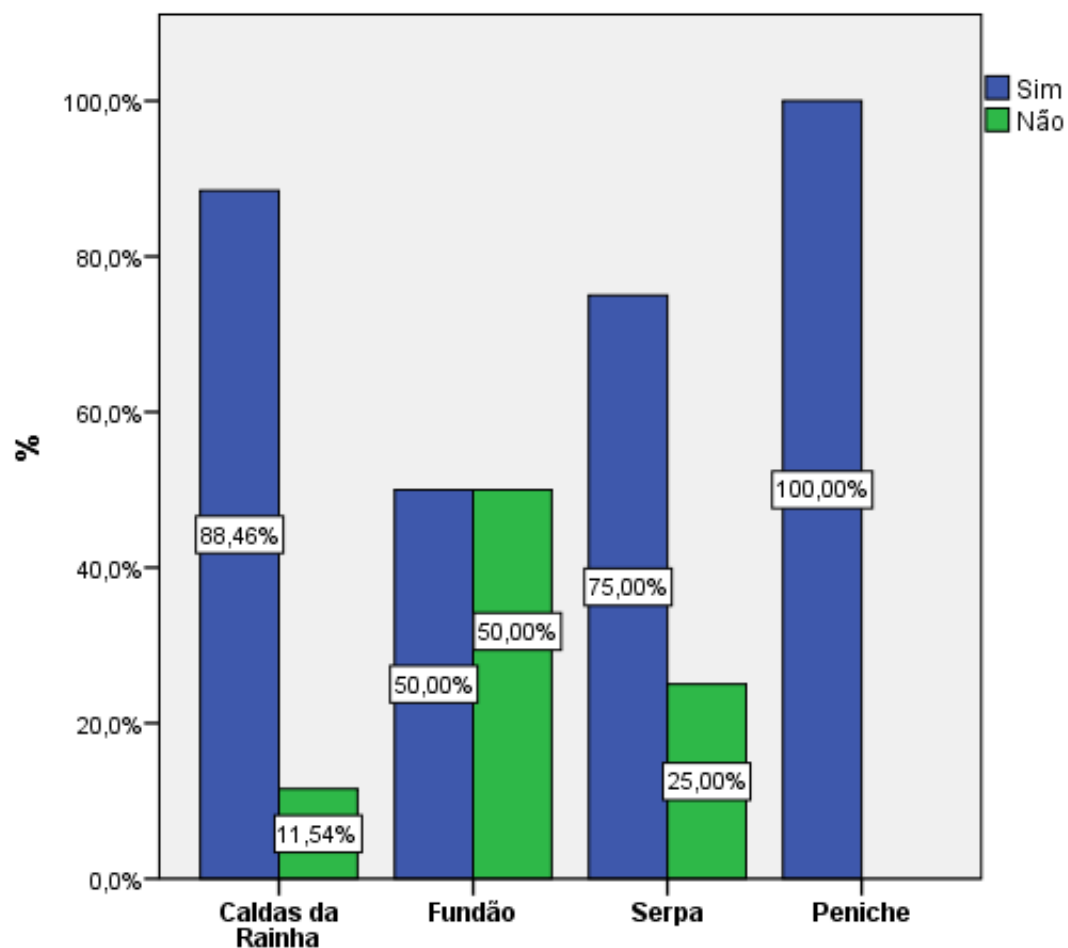
Em Caldas da Rainha as Educadoras de Infância referem como principal vantagem da continuidade do trabalho a continuidade pedagógica (26%), com 18% referem a segurança da criança e adaptação da mesma, com 9% referem a motivação, a aprendizagem e a integração e adaptação da criança. Ainda com 4% referem como vantagem o conhecimento da criança, a integração e motivação da mesma.

No Fundão é referida como principal vantagem da continuidade do trabalho a integração da criança (40%) e com 20% referem as vantagens de continuidade pedagógica, o conhecimento e a segurança da criança.

Em Serpa as Educadoras dizem que as principais vantagens são a adaptação, a continuidade pedagógica e a aprendizagem da criança (33%).

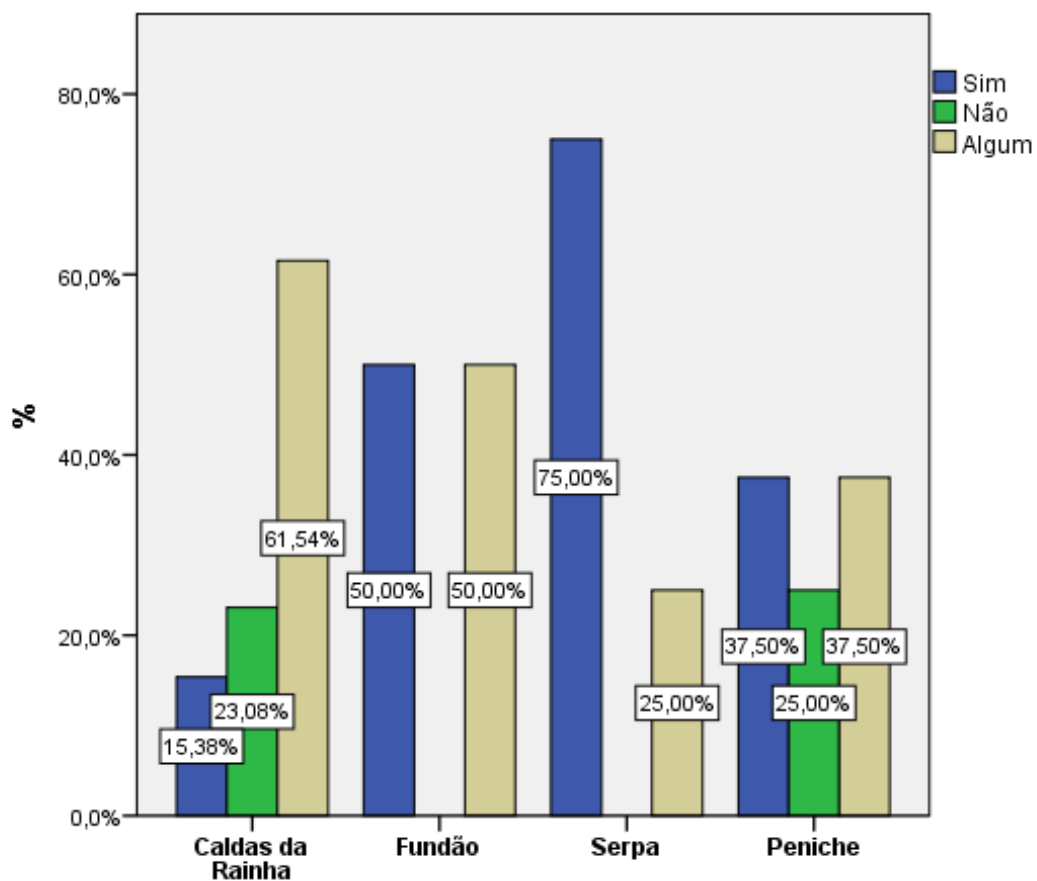
Em Peniche é referida como principal vantagem (33%) a integração e a adaptação da criança e com 18% temos a adaptação, a aprendizagem, o conhecimento da criança e a integração e motivação da mesma.

Gráfico 19 – Influência da coexistência do Jardim de Infância na mesma área da escola do 1º Ciclo na transição, tendo em conta a localização



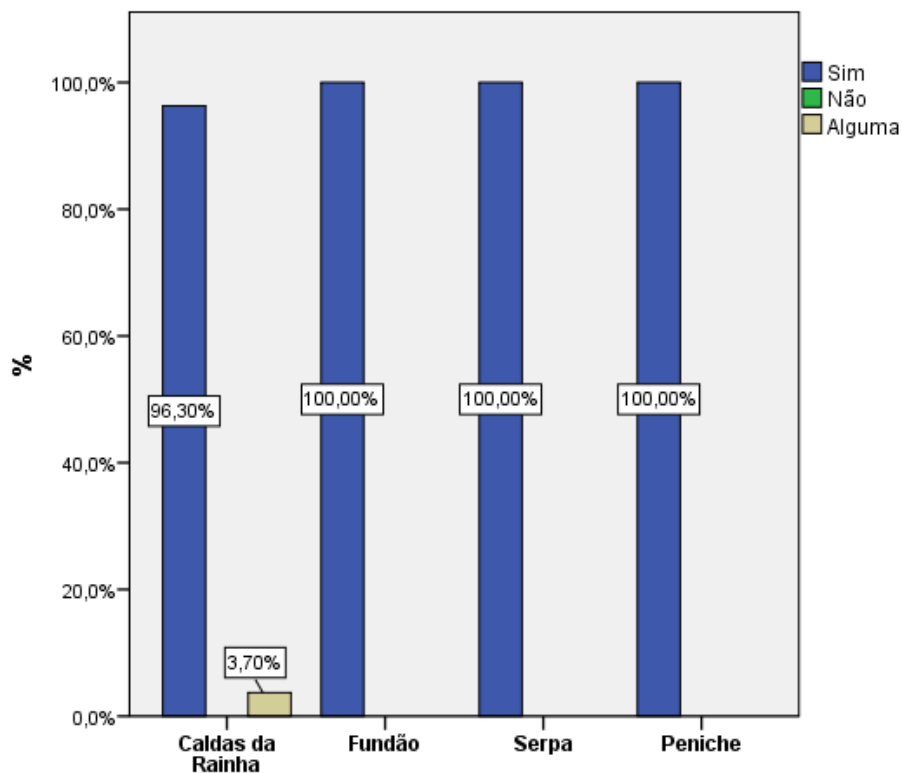
Em relação à coexistência do Jardim de Infância na mesma área da escola do 1º Ciclo a maioria das Educadoras de Infância dizem que influencia a transição, 88.46% em Caldas da Rainha, 50% no Fundão, 75% em Serpa e 100% em Peniche. Com opinião contrária temos 11.54% dos inquiridos em Caldas da Rainha, 50% no Fundão e 25% em Serpa.

Gráfico 20 – Conhecimento do programa curricular do 1º Ciclo, tendo em conta a localização



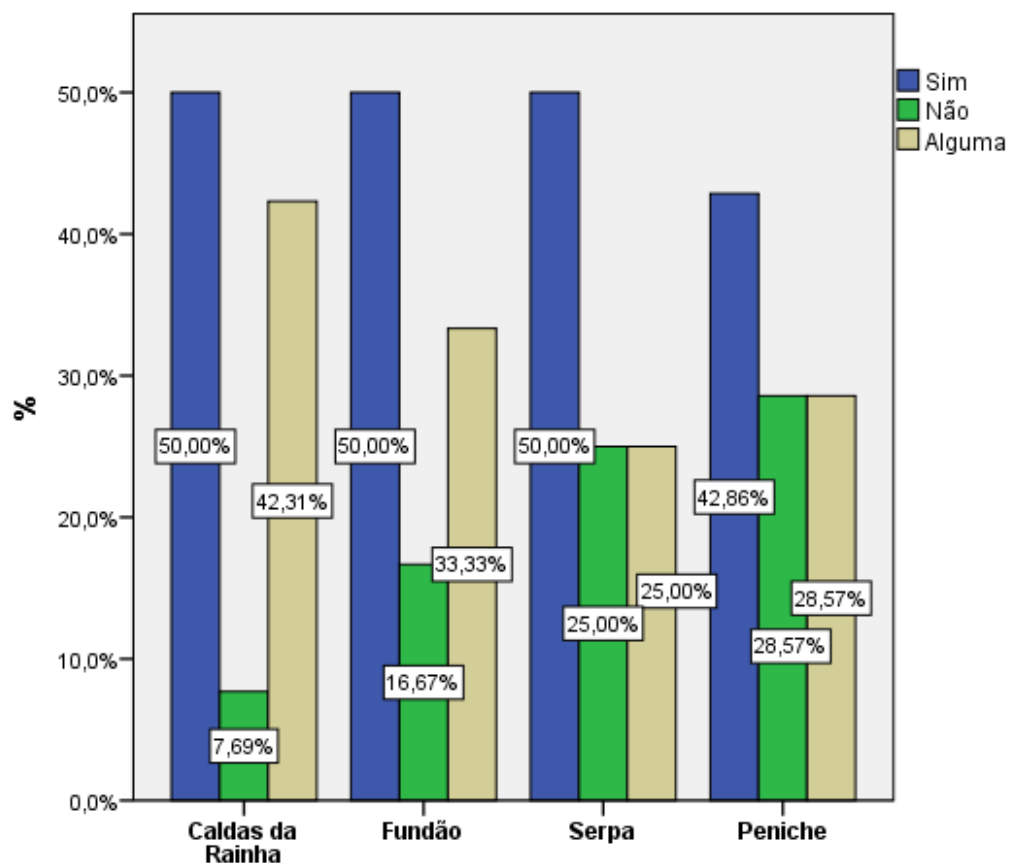
Quanto ao conhecimento do trabalho realizado no 1º Ciclo, 15,38% dos inquiridos nas Caldas da Rainha, 50% no Fundão, 75% em Serpa e 37,50% em Peniche têm conhecimento do programa curricular desenvolvido no 1º Ciclo. 61,54% das Educadoras em Caldas da Rainha, 50% no Fundão, 25% em Serpa e 37,50% em Peniche têm algum conhecimento sobre esse trabalho. 23,08% das Educadoras em Caldas da Rainha e 25% em Peniche diz que não tem conhecimento do programa curricular cumprido pelos Professores no 1º Ciclo.

Gráfico 21 – A frequência num Jardim de Infância traz melhores condições na transição para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização



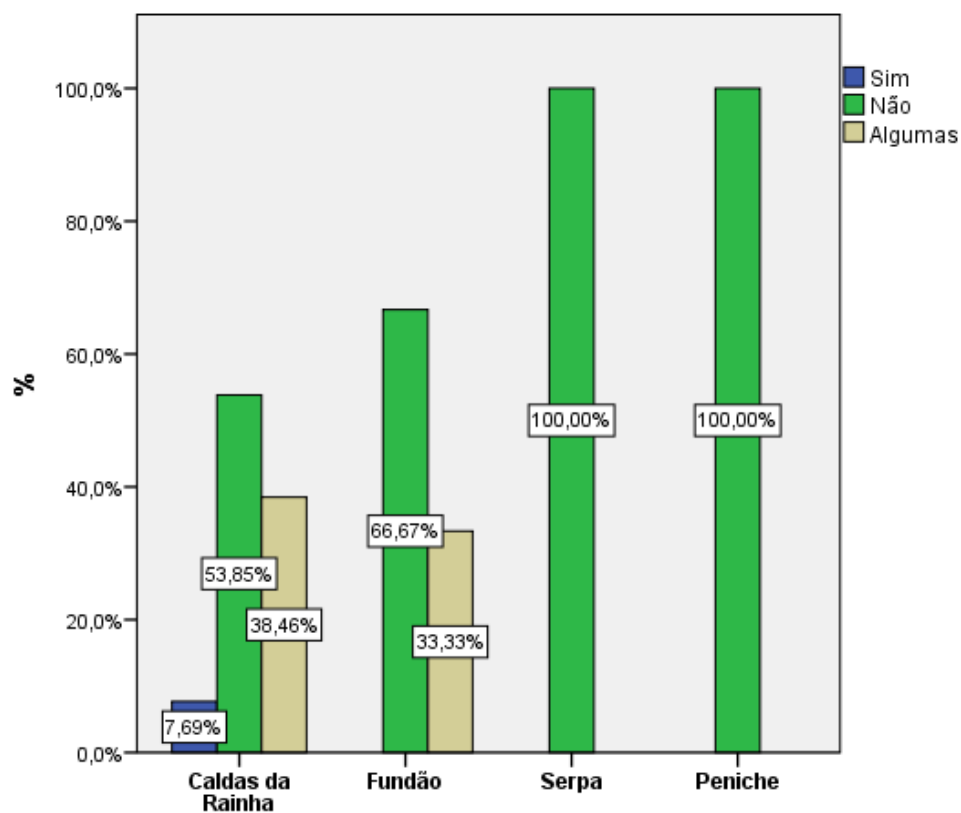
A maioria das Educadoras diz-nos que a frequência do Jardim de Infância tem influência na transição para o 1º Ciclo (100% no Fundão, em Serpa e em Peniche). Em Caldas da Rainha 96.30% dizem-nos que a frequência do Jardim de Infância tem influência na transição e 3.70% dizem que essa frequência pode ou não ter influência na transição.

Gráfico 22 – Existência de uma continuidade Educativa, tendo em conta a localização



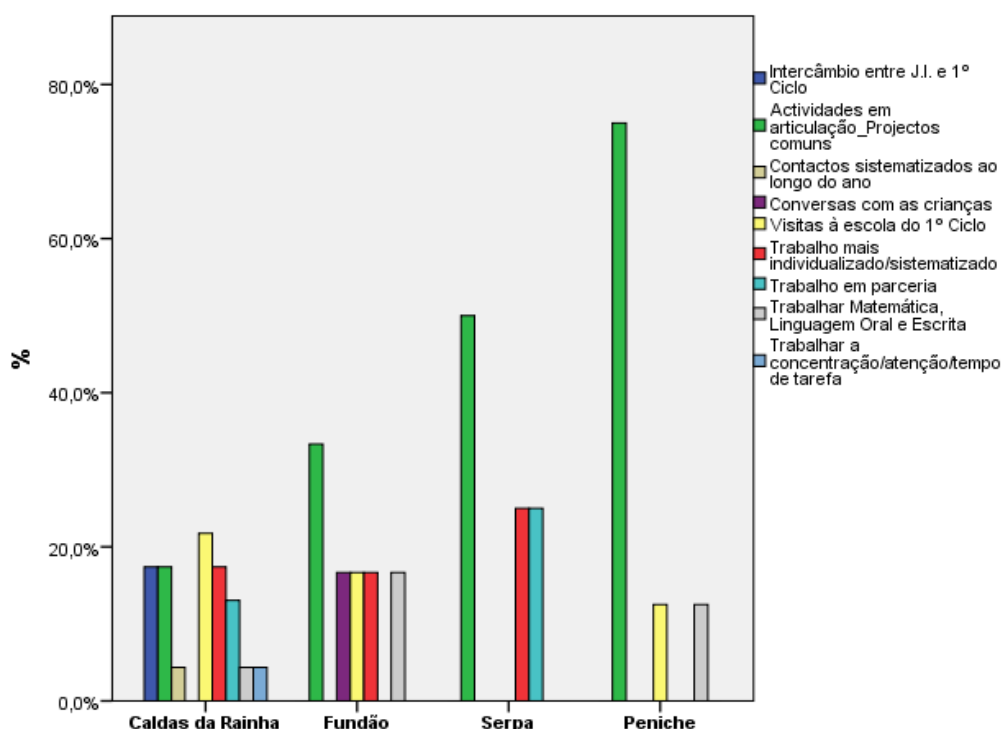
Quanto ao facto de existir continuidade educativa a maioria dos inquiridos acham que ela existe, 50% em Caldas da Rainha, Fundão e Serpa e 42.86% em Peniche. 42.31% das Educadoras de Caldas da Rainha, 33.33% do Fundão, 25% de Serpa e 28.57% de Peniche dizem que existe alguma continuidade educativa. Pelo contrário 7.69% dos inquiridos em Caldas da Rainha, 16.67% no Fundão, 25% em Serpa e 28.57% em Peniche dizem que não existe continuidade educativa.

Gráfico 23 – Dificuldades na preparação das crianças que vão transitar para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização



Quando se coloca em questão se a Educadora sente dificuldades na preparação das crianças que transitam para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a maioria diz-nos que não, 53.85% nas Caldas da Rainha, 66.67% no Fundão e 100% em Serpa e em Peniche. 38.46% das Educadoras em Caldas da Rainha e 33.33% no Fundão dizem que sentem algumas dificuldades e 7.69% das Educadoras de Caldas da Rainha dizem que sentem dificuldades nessa preparação.

Gráfico 24 – Estratégias para promover a transição, tendo em conta a localização

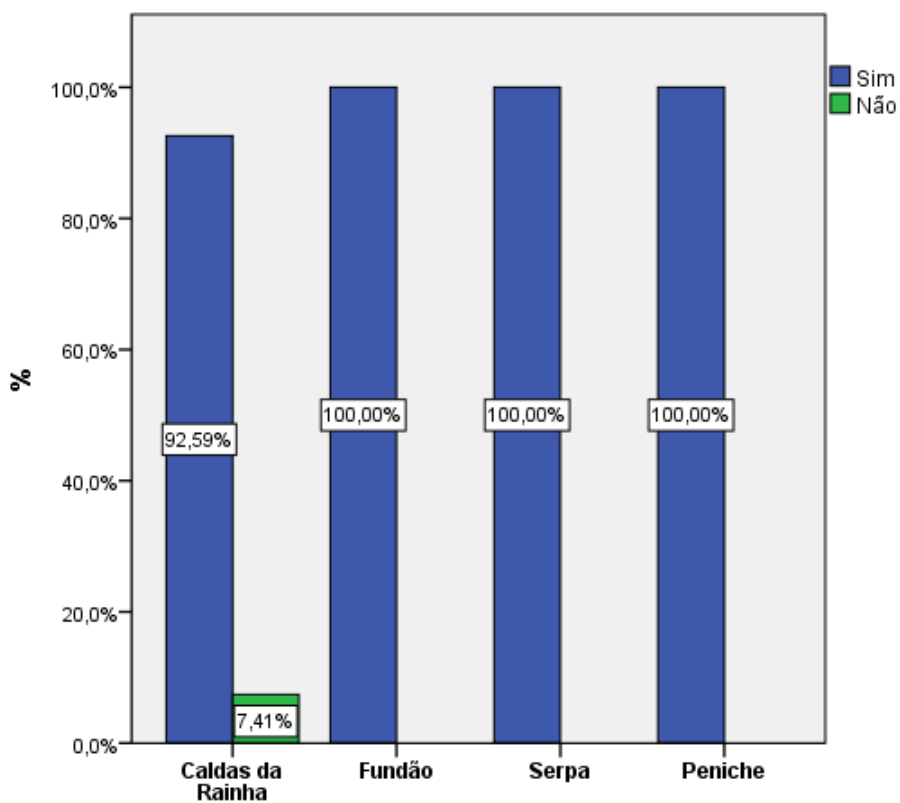


Em relação às estratégias utilizadas pelas Educadoras para promover a transição podemos dizer que as mais utilizadas são as atividades em articulação e os projetos em comum (75% em Peniche, 50% em Serpa, 35% no Fundão e 18% em Caldas da Rainha).

Em Caldas da Rainha 22% das Educadoras dizem-nos que fazem visitas à escola do 1º Ciclo, 18% intercâmbio entre Jardim de Infância e o 1º Ciclo e trabalho mais individualizado/sistematizado. 16% das Educadoras realizam trabalho em parceria e 5% realizam contatos sistematizados ao longo do ano, trabalham a Matemática e a linguagem oral e escrita, bem como trabalham a concentração/atenção/tempo de tarefa.

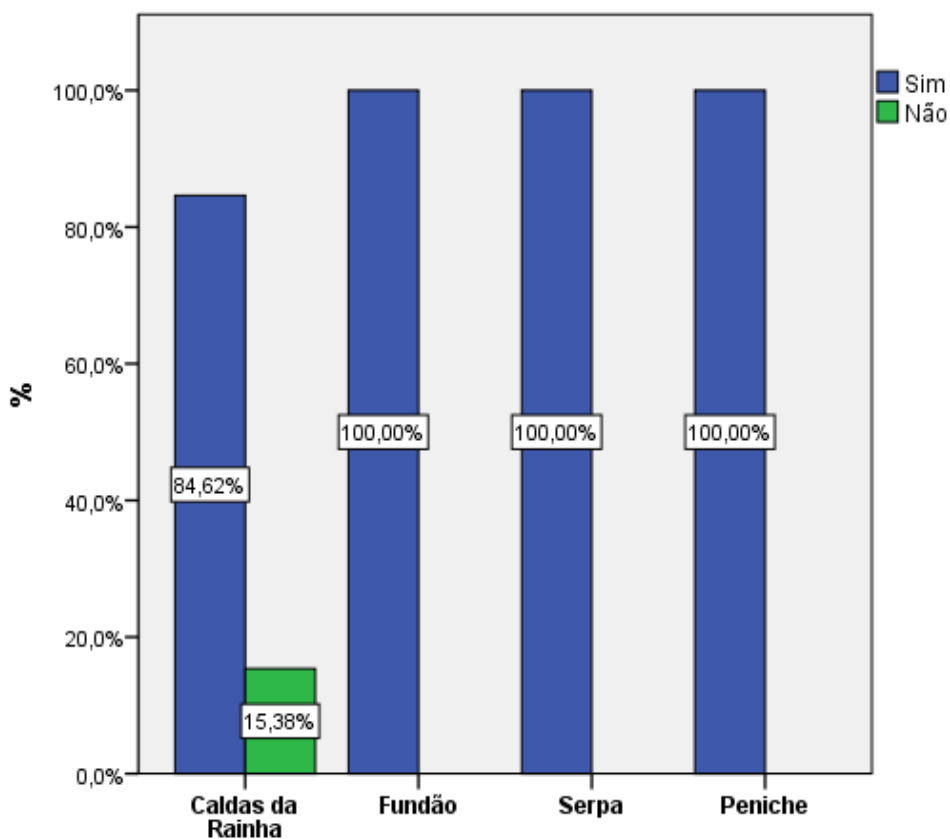
No Fundão 18% das Educadoras utilizam como estratégia conversas com as crianças, visitas à escola do 1º Ciclo, trabalho mais individualizado/sistematizado e trabalham a Matemática e a linguagem oral e escrita. Em Serpa 25% das Educadoras realizam trabalho mais individualizado/sistematizado e trabalho em parceria. Em Peniche 16% das Educadoras utilizam como estratégias visitas à escola do 1º Ciclo e trabalham a Matemática e a linguagem oral e escrita.

Gráfico 25 – Diferenciação do tipo de trabalho com as crianças, tendo em conta as suas capacidades, segundo a localização



Como podemos afirmar, através da análise do gráfico acima exposto, a maioria das Educadoras de Infância diferenciam o tipo de trabalho com as crianças, todas elas no Fundão, em Serpa e em Peniche. Apenas 7.41% das Educadoras de Caldas da Rainha entendem que o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância não deve ser diferente de criança para criança.

Gráfico 26 – Desenvolve trabalho com Professores para promover a articulação entre os dois níveis de ensino, tendo em conta a localização



Na maioria dos casos as Educadoras de Infância e os Professores desenvolvem trabalho em conjunto para promover a articulação entre os dois níveis de ensino (100% no Fundão, em Serpa e em Peniche). Em Caldas da Rainha podemos constatar que 84.62% das Educadoras desenvolve esse trabalho com os Professores de 1º Ciclo e em 15.38% dos casos não há trabalho desenvolvido em conjunto.

Tabela 8 – Tipo de trabalho desenvolvido com o Professor do 1º Ciclo para promover a articulação entre os dois níveis de ensino

	Respostas		Porcentagem de casos
	N	Porcentagem	
^a Visitas com as crianças à escola	37	17,9%	92,5%
Visitas com as crianças à sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico	36	17,4%	90,0%
Conversas informais com os Professores	34	16,4%	85,0%
Conversas formais com Professores	21	10,1%	52,5%
Conversas com Pais e/ou familiares	27	13,0%	67,5%
Conversas com as crianças do Jardim de Infância sobre o 1º Ciclo	39	18,8%	97,5%
Conversas com as crianças do 1º Ciclo sobre o novo contexto	13	6,3%	32,5%
Total	207	100,0%	517,5%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Em 92,5% dos casos as Educadoras de Infância realizam visitas com as crianças à escola de 1º Ciclo. Em 90% dos casos as Educadoras levam as crianças à sala de 1º Ciclo. Em 85% dos casos as Educadoras mantêm conversas informais com os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em 52,5% dos casos as Educadoras mantêm conversas formais com os Professores do 1º Ciclo. Em 67,5% dos casos as Educadoras mantêm conversas com os pais/familiares das crianças que frequentam o Jardim de Infância. Em 97,5% dos casos as Educadoras de Infância mantêm conversas com as crianças do Jardim de Infância sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico. Em 32,5% dos casos as Educadoras de Infância mantêm conversas com as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o novo contexto.

Tabela 9 – Estratégias para a transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo, para os docentes

	Respostas		Porcentagem de casos
	N	Porcentagem	
^a - Planeamento de actividades diversas	39	28,7%	86,7%
- Visitas de estudo	28	20,6%	62,2%
- Reuniões	33	24,3%	73,3%
- Conversas informais	36	26,5%	80,0%
Total	136	100,0%	302,2%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Em 86,7% dos casos as Educadoras de Infância fazem em conjunto o planeamento de actividades diversas. Em 62,2% dos casos as Educadoras realizam visitas de estudo. Em 73,3% dos casos as Educadoras realizam reuniões entre si. Em 80% dos casos as Educadoras têm conversas informais entre docentes.

Tabela 10 – Estratégias para a transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo, para as crianças

	Respostas		Porcentagem de casos
	N	Porcentagem	
^a Festas	28	27,7%	62,2%
Visitas de Estudo	42	41,6%	93,3%
Espaço Exterior	31	30,7%	68,9%
Total	101	100,0%	224,4%

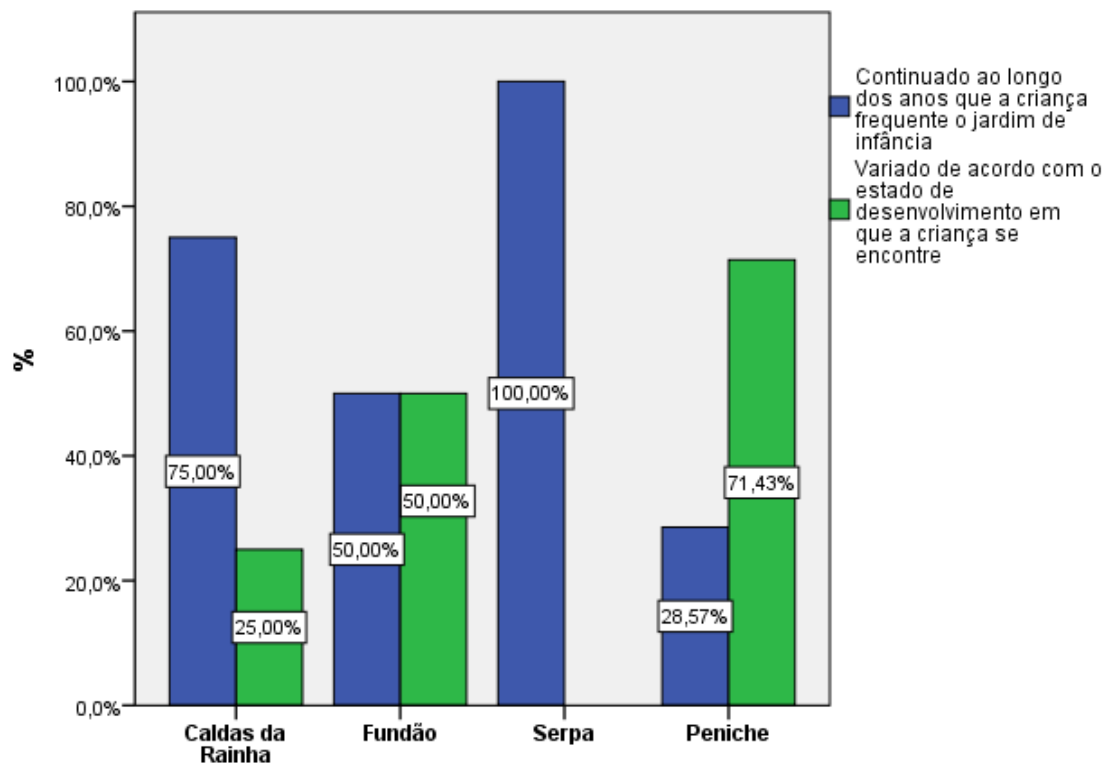
a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Em 62,2% dos casos as Educadoras realizam festas com as crianças.

Em 93,3% dos casos as Educadoras realizam visitas de estudo com as crianças. Em

68,9% dos casos as Educadoras utilizam o espaço exterior com as crianças.

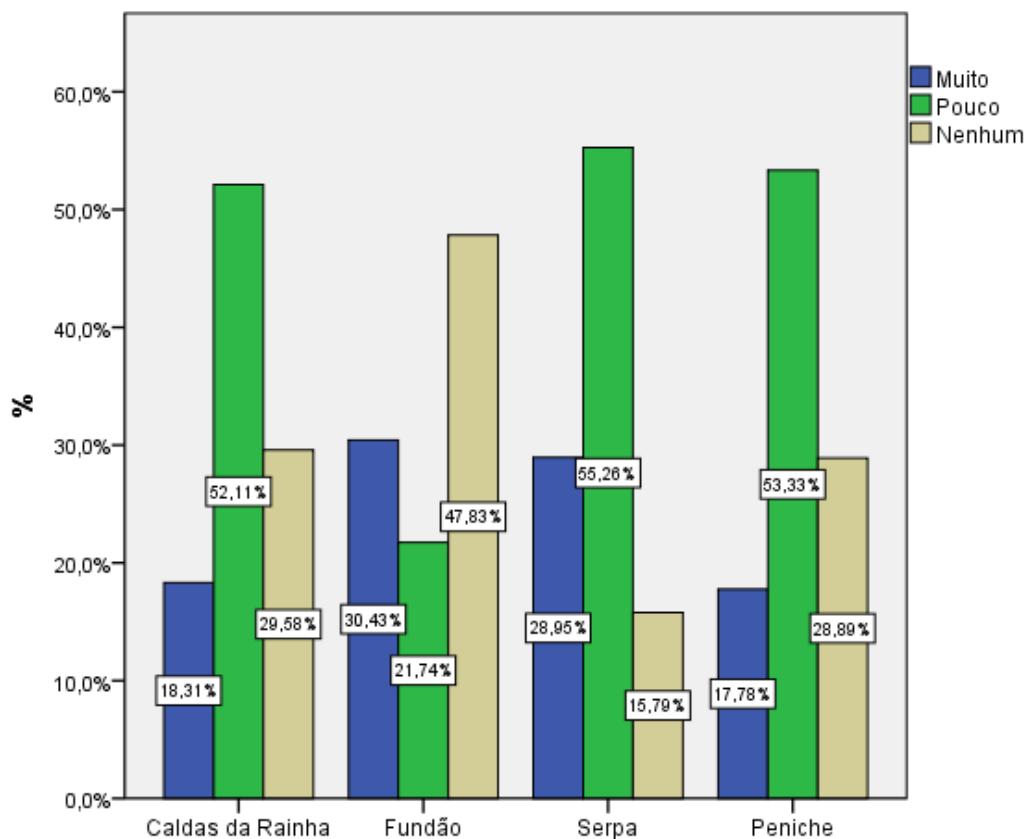
Gráfico 27 – O método utilizado no Jardim de Infância, tendo em conta a localização



Em relação ao método de ensino utilizado no Jardim de Infância, 75% das Educadoras em Caldas da Rainha, 50% no Fundão, 100% em Serpa e 28.57% em Peniche dizem que este deve ser continuado ao longo dos anos que a criança frequenta o Jardim de Infância. 25% das Educadoras em Caldas da Rainha, 50% no Fundão e 71.43% em Peniche acham que este deve ser diferente de ano para ano.

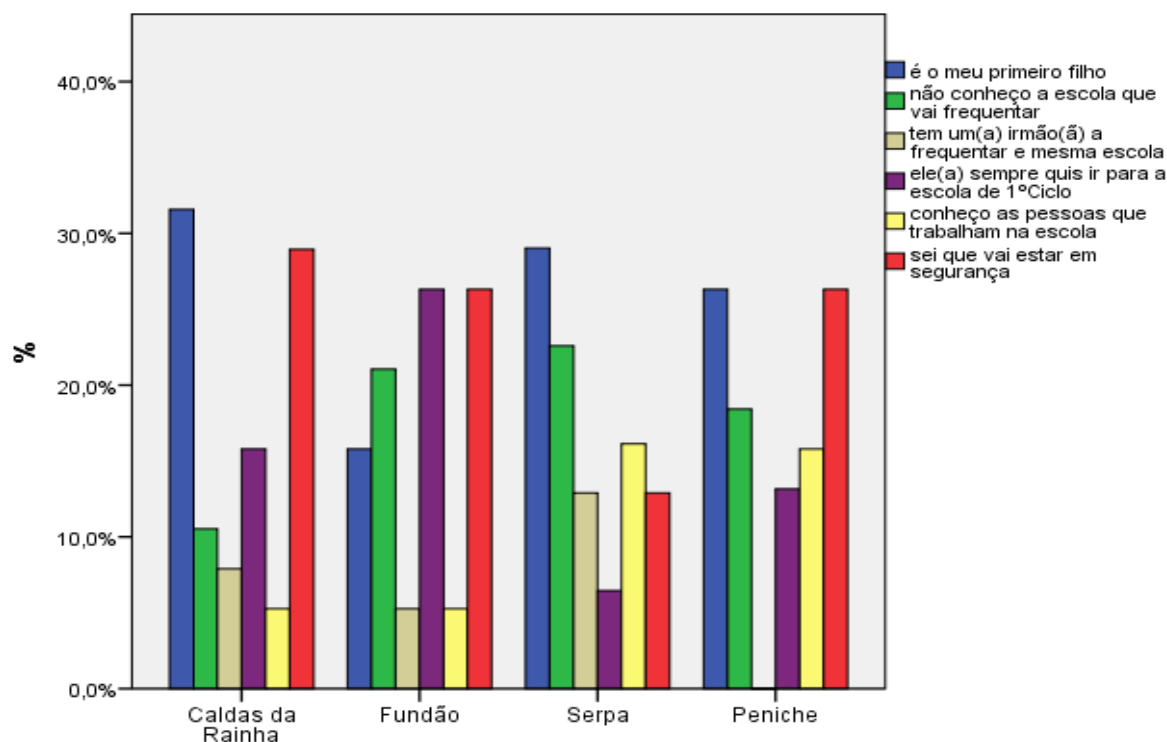
Análise do questionário a Encarregados de Educação

Gráfico 28 – Grau de receio aquando a transição do educando do Jardim de Infância para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização



Na maior parte dos casos (52.11% em Caldas da Rainha, 21.74% no Fundão, 55.26% em Serpa e 53.33% em Peniche), os Encarregados de Educação mostram pouco receio aquando a transição do educando do Jardim de Infância para o 1º Ciclo. Em 18.31% dos casos em Caldas da Rainha, 30.43% no Fundão, 28.95% em Serpa e 17.78% em Peniche mostraram muito receio. 29.58% dos Encarregados de Educação em Caldas da Rainha, 47.83% no Fundão, 15.79% em Serpa e 28.89% em Peniche não mostraram qualquer receio da transição do Jardim de Infância para o 1º Ano do 1º Ciclo.

Gráfico 29 – Causa dos receios aquando a transição do educando para o 1º Ciclo, tendo em conta a localização



Nas Caldas da Rainha 32% dos Encarregados de Educação diz-nos que a causa dos receios da transição do seu educando é por ser o seu 1º filho e 10% por não conhecer a escola que vai frequentar. 28% dos Encarregados de Educação indica-nos que não tem (ou tem pouco) receio porque sabe que o seu educando vai estar em segurança, 15% porque o educando sempre quis ir para a escola de 1º Ciclo, 8% porque tem um irmão ou uma irmã a frequentar a mesma escola e 5% por conhecer pessoas que trabalham na escola.

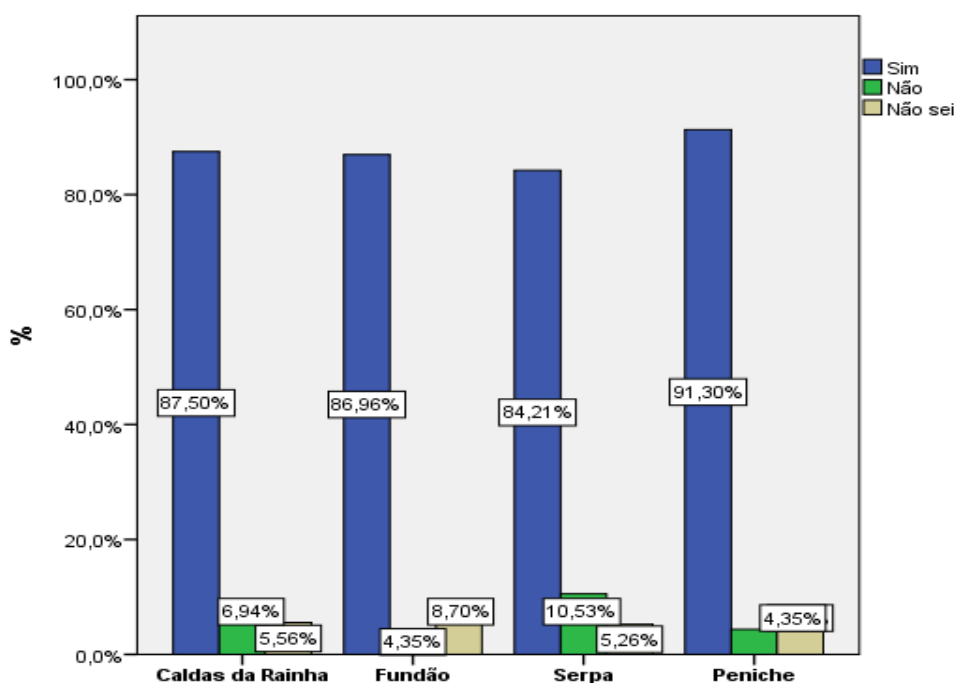
No Fundão 22% dos inquiridos diz-nos que o seu maior receio é não conhecer a escola que o seu educando vai frequentar e 15% por ser o seu primeiro filho. 26% dos Encarregados de Educação indica-nos que não tem (ou tem pouco) receio porque o educando sempre quis ir para a escola de 1º Ciclo e sabe que vai estar em segurança, 5% por conhecer pessoas que trabalham na escola e porque tem um irmão ou uma irmã a frequentar a mesma escola.

Em Serpa 28% dos Encarregados de Educação diz-nos que a causa dos receios da transição do seu educando é por ser o seu 1º filho e 24% por não conhecer a escola que vai frequentar. 15% dos Encarregados de Educação indica-nos que não tem (ou tem pouco) receio porque conhece as

peças que trabalham na escola, 12% porque tem um irmão ou uma irmã a frequentar a mesma escola e porque sabe que vai estar em segurança e 6% porque o educando sempre quis ir para a escola de 1º Ciclo.

Em Peniche 26% dos Encarregados de Educação diz-nos que a causa dos receios da transição do seu educando é por ser o seu 1º filho e 18% por não conhecer a escola que vai frequentar. 26% dos Encarregados de Educação indica-nos que não tem (ou tem pouco) receio porque sabe que vai estar em segurança, 15% porque conhece as pessoas que trabalham na escola e 12% porque o educando sempre quis ir para a escola de 1º Ciclo.

Gráfico 30 – Preparação para a entrada no 1º ano, tendo em conta a localização



Através da análise do gráfico acima podemos dizer que a maioria dos Encarregados de Educação acha que o seu educando estava preparado para entrar para o 1º Ano (87.50% em Caldas da Rainha, 86.96% no Fundão, 84.21% em Serpa e 91.30% em Peniche). Em Caldas da Rainha 6.94% dos Encarregados de Educação, 4.35% no Fundão, 10.53% em Serpa e 4.35% em Peniche, acham que os seus educandos não estavam preparados para ingressar no 1º Ano do 1º Ciclo. Alguns Encarregados de Educação não sabem se o seu educando estava ou não preparado para essa transição (5.56% em Caldas da Rainha, 8.7% no Fundão, 5.26% em Serpa e 4.35% em Peniche).

Tabela 11 –Motivos do receio da transição

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Motivos do receio ^a	Porque teve uma boa Educadora de Infância no Jardim de Infância	122	56,2%	75,3%
	Porque falei com o meu educando para o preparar para o 1ºAno	40	18,4%	24,7%
	Porque tenho boas referências da Professora que o recebeu	40	18,4%	24,7%
	Porque não teve uma boa Educadora de Infância no Jardim de Infância	10	4,6%	6,2%
	Porque não falei com o meu educando para o preparar para o 1ºAno	1	0,5%	0,6%
	Porque não tenho boas referências da Professora que o recebeu	4	1,8%	2,5%
Total		217	100,0%	134,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Com a análise da tabela anterior podemos inferir que:

75.3% dos Encarregados de Educação disse que o seu educando estava preparado para entrar para o 1º Ano porque teve uma boa Educadora de Infância no Jardim de Infância;

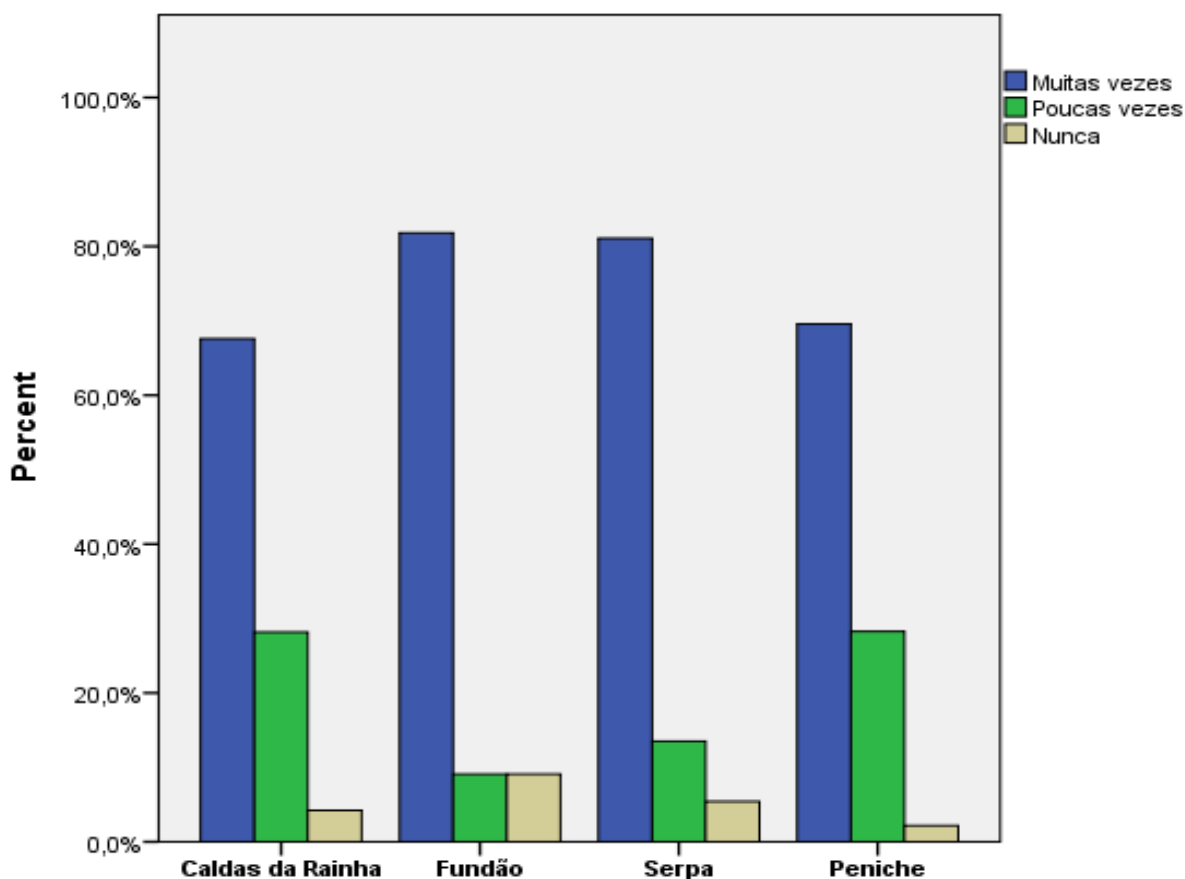
24.7% dos Encarregados de Educação disse que o seu educando estava preparado para entrar para o 1º Ano porque falou com o seu educando para o preparar para a entrada no 1º Ano e a mesma percentagem porque tem boas referências da Professora que o recebeu;

6.2% dos Encarregados de Educação disse que o seu educando não estava preparado para entrar para o 1º Ano porque não teve uma boa Educadora de Infância no Jardim de Infância;

0.6% dos Encarregados de Educação disse que o seu educando não estava preparado para entrar para o 1º Ano porque não falou com ele sobre o assunto;

2.5% dos Encarregados de Educação disse que o seu educando não estava preparado para entrar para o 1º Ano porque não tem boas referências da Professora que o recebeu.

Gráfico 31 – Contato com a Educadora do seu Educando, tendo em conta a localização



Na maioria dos casos (67.5% em Caldas da Rainha, 83% no Fundão, 81% em Serpa e 69.5% em Peniche) os Encarregados de Educação foram muitas vezes falar com a Educadora de Infância sobre o seu educando. Em Caldas da Rainha e Peniche 27.5%, 8.5% no Fundão e 13% dos Encarregados de Educação em Serpa falaram poucas vezes com a Educadora do seu educando e 5% em Caldas da Rainha, 8.5% no Fundão, 6% em Serpa e 3% dos Encarregados de Educação em Peniche nunca falou com a Educadora sobre o seu educando.

Tabela 12 – Pontos importantes focados nos contatos entre educadoras e Encarregados de Educação

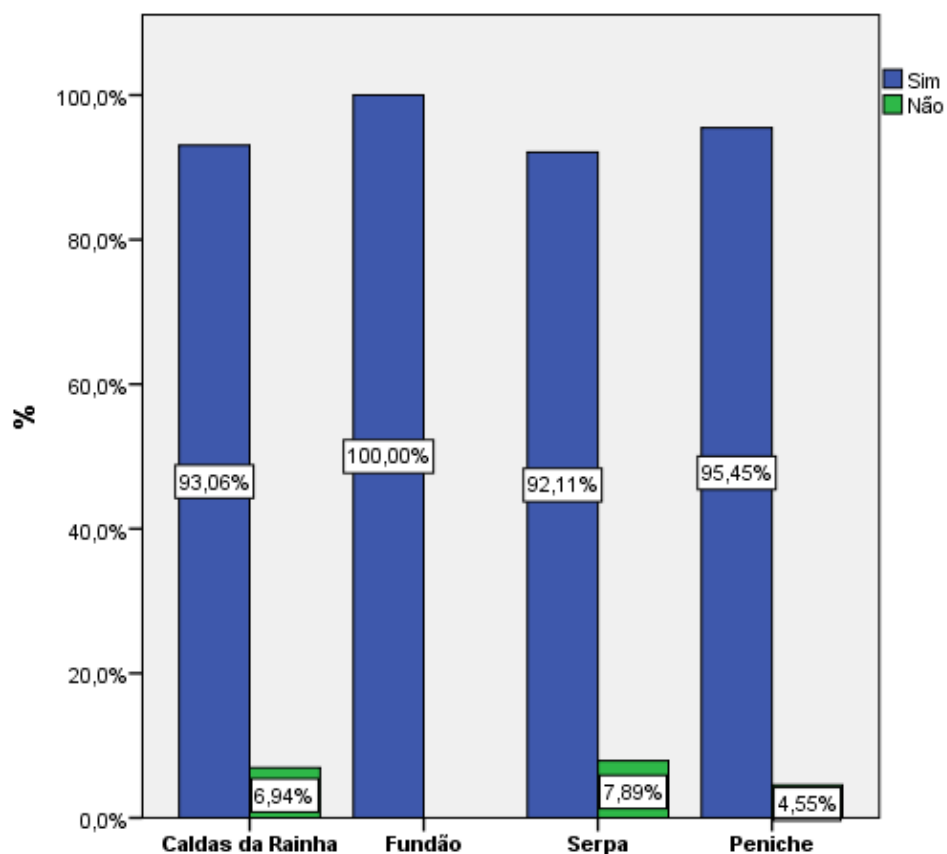
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Pontos importantes focados nos contatos ^a	Pontos importantes focados nesses contactos - As facilidades de aprendizagem da criança	97	37,0%	59,5%
	Pontos importantes focados nesses contactos - As dificuldades de aprendizagem da criança	57	21,8%	35,0%
	Pontos importantes focados nesses contactos - O modo como se relaciona/não relaciona com as outras crianças	80	30,5%	49,1%
	Pontos importantes focados nesses contactos - Quais os conteúdos que iriam ser abordados no 1ºCiclo do Ensino Básico	28	10,7%	17,2%
Total		262	100,0%	160,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Em relação aos pontos importantes focados nos contatos entre a Educadora de Infância e os Encarregados de Educação:

59.5% dos Encarregados de Educação dizem que o ponto mais importante foi as facilidades de aprendizagem da criança; 35% dizem que o ponto mais importante foi as dificuldades de aprendizagem da criança; 49.1% modo como se relaciona/não relaciona com as outras crianças; 17.2% dizem que o ponto mais importante foram quais os conteúdos que iriam ser abordados no 1ºCiclo do Ensino Básico.

Gráfico 32 – Tipo de conversas com o Educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a localização



Na maioria dos casos (93.06% em Caldas da Rainha, 100% no Fundão, 92.11% em Serpa e 95.45% em Peniche) os Encarregados de Educação tiveram algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Apenas 6.94% dos Encarregados de Educação em Caldas da Rainha, 7.89% em Serpa e 4.55% em Peniche, não tiveram qualquer tipo de conversa antes da entrada para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 13 – Reações do educando relativamente à transição

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Reações do educando ^a	Assustado	9	3,1%	5,1%
	Nervoso	30	10,2%	16,9%
	Angustiado	3	1,0%	1,7%
	Desesperado	2	0,7%	1,1%
	Ansioso	74	25,1%	41,8%
	Satisfeito	49	16,6%	27,7%
	Contente	66	22,4%	37,3%
	Feliz	58	19,7%	32,8%
	Nenhuma	4	1,4%	2,3%
Total		295	100,0%	166,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

No que diz respeito às reações que os educandos tiveram quando o Encarregado de Educação lhes disse que iam para uma nova escola foram:

5.1% dos educandos ficaram assustados;

16.9% ficaram nervosos;

1.7% dos educandos ficaram angustiados;

1.1% dos educandos ficou desesperado

41.8% ficaram ansiosos;

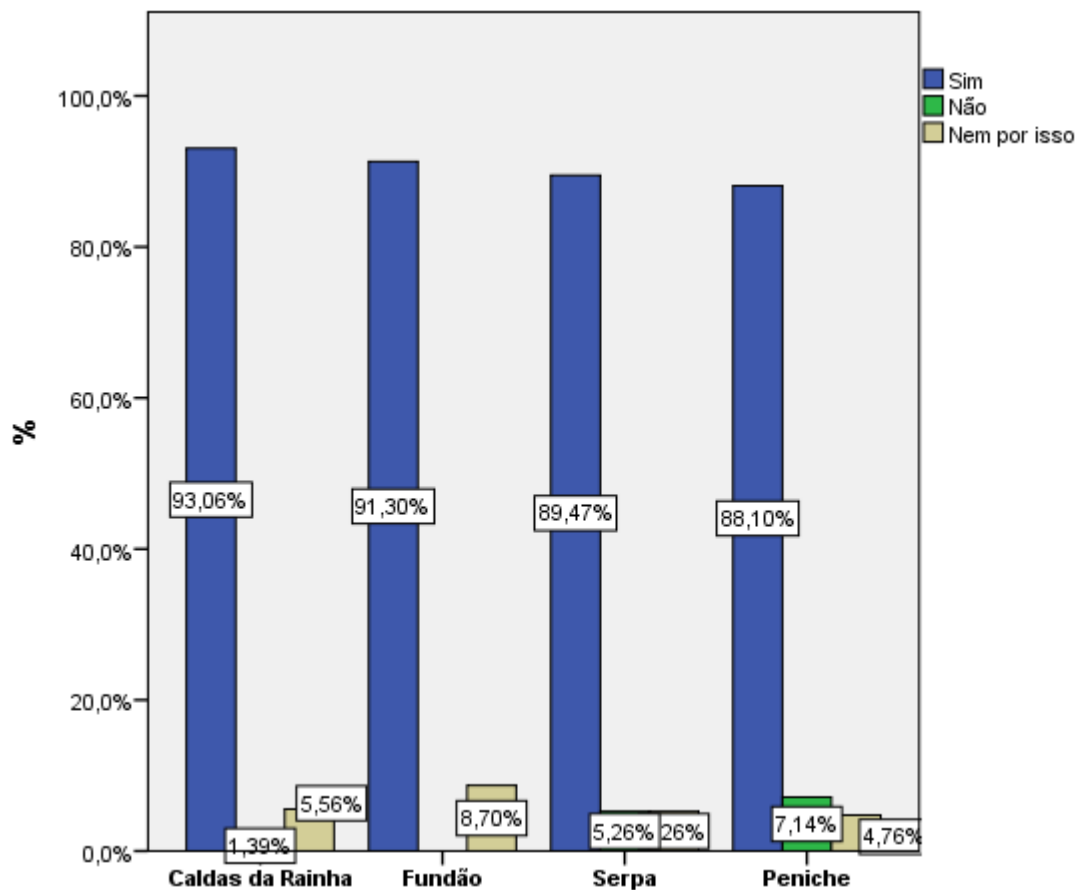
27.7% dos educandos ficaram satisfeitos;

37.3% ficaram contentes;

32.8% dos educandos ficaram felizes;

2.3% dos educandos não tiveram qualquer reação quando lhes foi dito que iam para uma nova escola.

Gráfico 33 – Acha que o seu Educando ficou entusiasmado com a ideia de ir para uma nova escola, tendo em conta a localização



No que diz respeito ao entusiasmo com a ida para uma nova escola, a maioria dos educandos mostrou-se recetivo a essa mudança (93.06% dos educandos em Caldas da Rainha, 91.3% no Fundão, 89.4% em Serpa e 88.1% em Peniche); 5.26% dos educandos de Caldas da Rainha, 8.70% do Fundão, 5.26 de Serpa e 4.76% de Peniche não manifestou muito entusiasmo com esta transição e 1.39% em Caldas, 5.26% em Serpa e 7.14% em Peniche não mostrou qualquer entusiasmo em relação à ida para uma nova escola.

Tabela 14 – Receios do educando quando soube que ia para uma nova escola

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Receios do educando ^a	Dos novos colegas	38	21,0%	24,1%
	Da nova Professora	22	12,2%	13,9%
	Da matéria que iria ser abordada	33	18,2%	20,9%
	Da nova escola	25	13,8%	15,8%
	Outros receios	1	0,6%	0,6%
	Não teve receios	62	34,3%	39,2%
Total		181	100,0%	114,6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Em relação aos receios que os educandos transmitiram aos seus Encarregados de Educação foram os seguintes:

24.1% tinham receios dos novos colegas;

13.9% receios da nova Professora;

20.9% tinham receios em relação à matéria que iria ser abordada;

15.8% receios da nova escola;

Na maioria dos casos (39.2% dos educandos) não transmitiram receios quando souberam que iam para uma nova escola.

Tabela 15 – Estratégias que utilizou para tranquilizar o educando aquando a transição

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Estratégias tranquilizadoras do educando ^a	Explicar-lhe que a nova escola era parecida com o Jardim de Infância	35	19,9%	22,7%
	Pedir a crianças suas amigas que já frequentaram o 1ºCiclo para falarem com ele e para lhe explicarem como funciona a escola	14	8,0%	9,1%
	Dizer-lhe coisas boas sobre a escola	127	72,2%	82,5%
Total		176	100,0%	114,3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

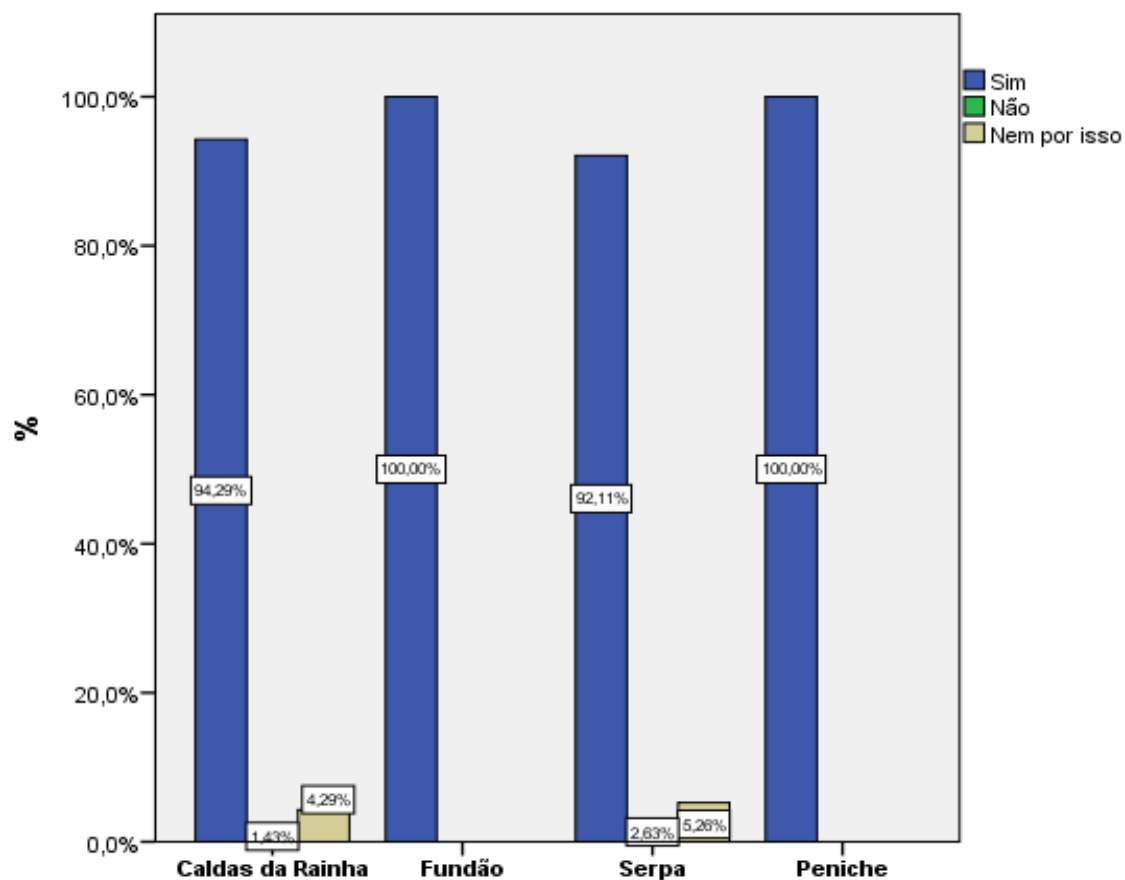
Em relação às estratégias que os Encarregados de Educação utilizaram para tranquilizar o seu educando foram:

22.7% dos Encarregados de Educação explicou ao seu educando que a nova escola era parecida com o Jardim de Infância;

9.1% dos Encarregados de Educação pediu a crianças suas amigas que já frequentaram o 1ºCiclo para falarem com ele e para lhe explicarem como funciona a escola;

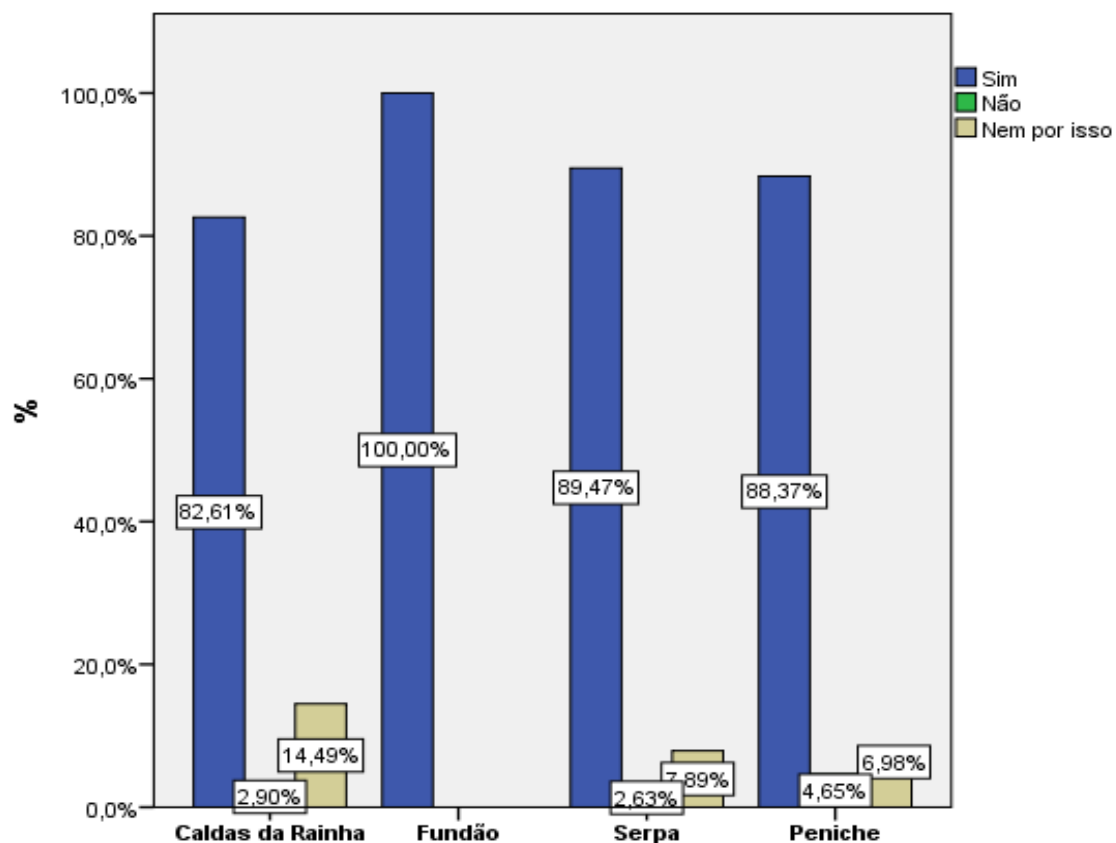
82.5% dos Encarregados de Educação disse aos seus educandos coisas boas sobre a escola para que este pudesse ficar mais tranquilo com esta transição.

Gráfico 34 – Integração do Educando no 1º Ciclo, tendo em conta a localização



Na maioria dos casos (94.29% em Caldas da Rainha, 100% no Fundão e em Peniche e 92.11% em Serpa) os Encarregados de Educação acham que o seu educando foi bem integrado no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em Caldas da Rainha 4.29% acham que nem por isso e 1.43% acham que o seu educando não foi bem integrado no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em Serpa 5.26% acham que nem por isso e 2.63% acham que o seu educando não foi bem integrado no 1º Ano.

Gráfico 35 – Costuma ir à escola do seu Educando falar com a Professora ou mantém contato com a Professora, tendo em conta a localização



Quando se coloca a questão de ir à escola do seu educando falar com a Professora a maioria dos Encarregados de Educação diz-nos que vai (82.31% em Caldas da Rainha, 100% no Fundão, 89.47% em Serpa e 88.37% em Peniche), 14.49% em Caldas da Rainha, 7.89% em Serpa e 6.98% em Peniche diz que vai à escola esporadicamente e 2.90% em Caldas da Rainha, 2.63% em Serpa e 4.65% em Peniche diz-nos que não vai à escola nem matem contactos com a Professora.

Tabela 16 – Motivo pelo qual se descola à escola para falar com a Professora do seu educando

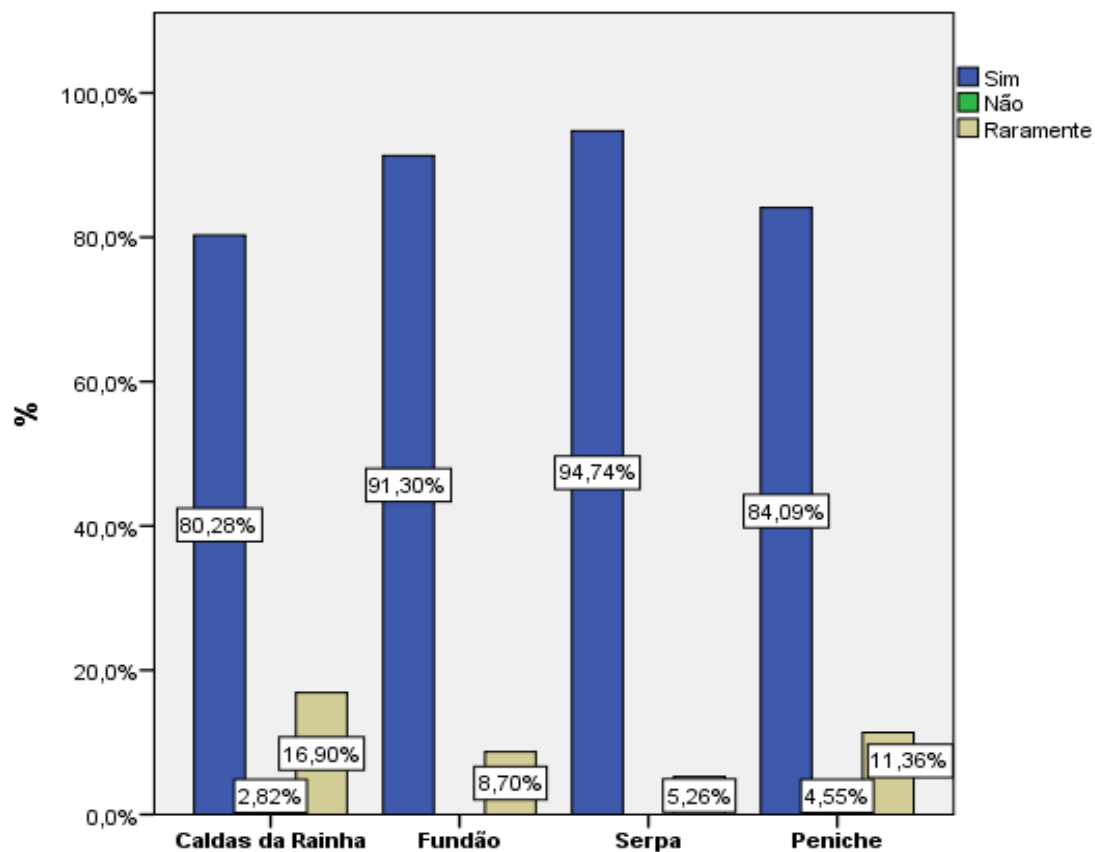
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Costuma ir à escola falar com a Pro. ^a	Porque sinto necessidade de o fazer	121	75,6%	80,7%
	Porque não sinto necessidade de o fazer	11	6,9%	7,3%
	Porque a Professora assim o entende	17	10,6%	11,3%
	Porque a Professora acha que não é necessário	6	3,8%	4,0%
	Porque quando a Professora marca as reuniões eu não posso estar presente	5	3,1%	3,3%
Total		160	100,0%	106,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

No que diz respeito ao porquê de ir/não ir à escola ou de manter/não manter o contato com a Professora, os encarregados de Educação dizem-nos que:

sentem necessidade de o fazer (80.7%); não sentem necessidade de o fazer (7.3%); a Professora assim o entende (11.3%); a Professora acha que não é necessário (4%); quando a Professora marca as reuniões não podia estar presente (3.3%).

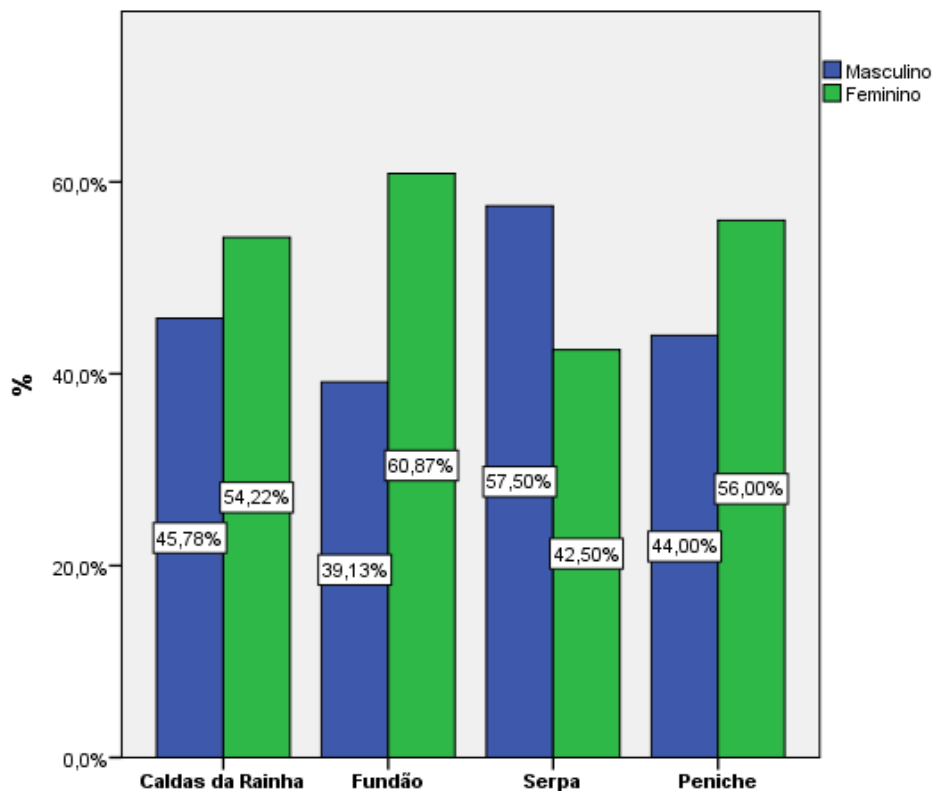
Gráfico 36 – O seu educando fala consigo sobre o que se passou na escola durante o dia, tendo em conta a localização



Na maioria dos casos (80.28% em Caldas da Rainha, 91.3% no Fundão, 94.74% em Serpa e 84.09% em Peniche) os Encarregados de Educação dizem que os educandos falam do que se passou na escola durante o dia, 16.9% dos educandos em Caldas da Rainha, 8.7% no Fundão, 5.26 em Serpa e 11.36% em Peniche raramente falam do que se passou durante o dia e 2.82% em Caldas da Rainha e 4.55% em Peniche não falam do que se passou na escola durante o dia com os seus Encarregados de Educação quando chegam a casa.

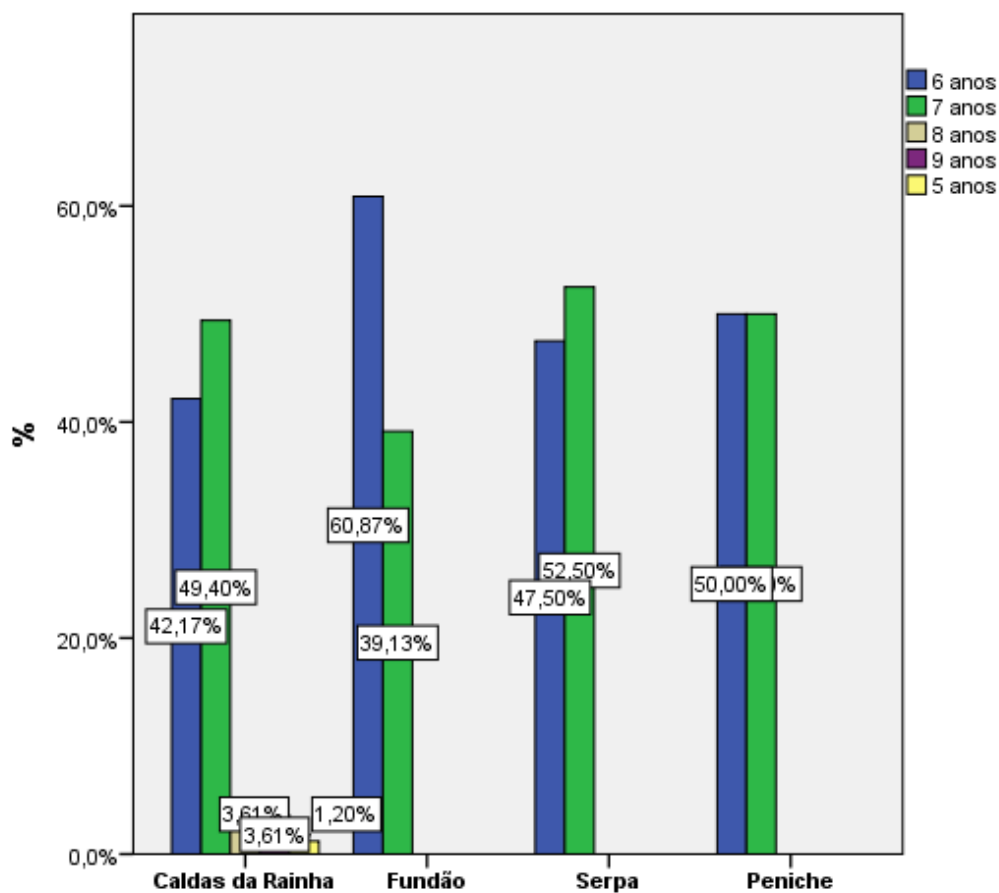
Análise do questionário a Alunos do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Gráfico 37 – Sexo da criança, tendo em conta a localização



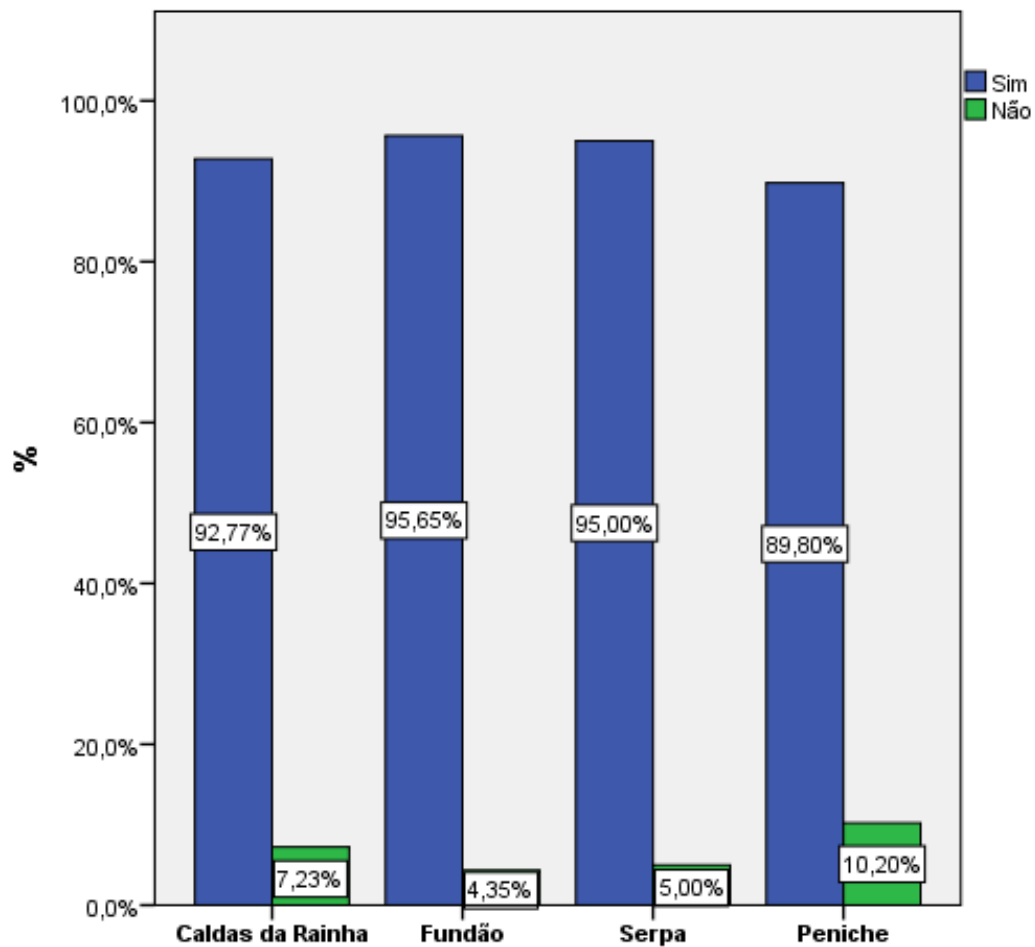
Com análise do gráfico acima exposto podemos inferir que a maioria dos inquiridos são do sexo feminino, tanto em Caldas da Rainha (54.22%) no Fundão 60.87% e em Peniche 56%. Apenas no Fundão frequentam o 1º Ano mais crianças do sexo masculino (60.87%) do que do sexo feminino (39.13%).

Gráfico 38 – Idade da criança, tendo em conta a localização



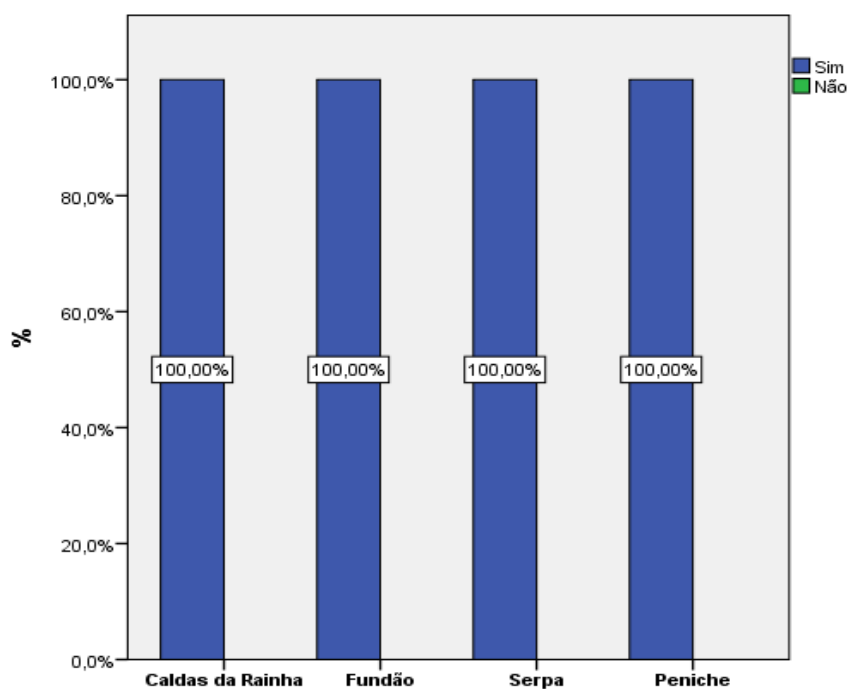
Quanto às idades das crianças que frequentam o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos dizer que em Caldas da Rainha 1.20% tem 5 anos de idade, 3.61% têm 8 e 9 anos, 42.17% tem 6 anos e 49.40% têm 7 anos de idade. Nas restantes localidades temos apenas crianças com 6 e 7 anos de idade, no Fundão 60.87% têm 6 anos e 39.13% 7 anos; em Serpa 52.50% têm 7 anos e 47.50% têm 6 anos de idade e em Peniche temos 50% de crianças com 6 anos e 50% com 7 anos de idade.

Gráfico 39 – Frequência do Jardim de Infância, tendo em conta a localização



Na maioria dos casos as crianças frequentaram o Jardim de Infância antes de entrarem para o 1º Ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico (92.77% em Caldas da Rainha, 95.65% no Fundão, 95% em Serpa e 89.80% em Peniche. Apenas uma pequena minoria (7.23% em Caldas da Rainha, 4.35% no Fundão, 5% em Serpa e 10.20% em Peniche) dizem-nos que não frequentaram o Jardim de Infância antes de entrarem para a escola.

Gráfico 40 – Gosto pela frequência da escola, tendo em conta a localização



Da análise resultante do gráfico acima exposto podemos inferir que todos os alunos gostam de andar na escola.

Tabela 17 – Porque gosta de andar na escola

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Porque é que gosta de andar na escola ^a	Porque fiz novos amigos	127	41,8%	67,2%
	Porque às vezes não querem brincar comigo	4	1,3%	2,1%
	Porque aprendo coisas novas	156	51,3%	82,5%
	Porque às vezes não percebo as coisas	9	3,0%	4,8%
	Porque não brinco tanto como brincava no Jardim de Infância	8	2,6%	4,2%
Total		304	100,0%	160,8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Quando é perguntado aos alunos porque gostam de andar na escola 67.2% respondem que é porque fizeram novos amigos, 2.1% respondem que é porque às vezes não querem brincar com eles, 82.5% porque aprende coisas novas; 4.8% porque às vezes não percebem as coisas e 4.2% diz-nos que o motivo é porque não brinca tanto como brincava quando frequentava o Jardim de Infância.

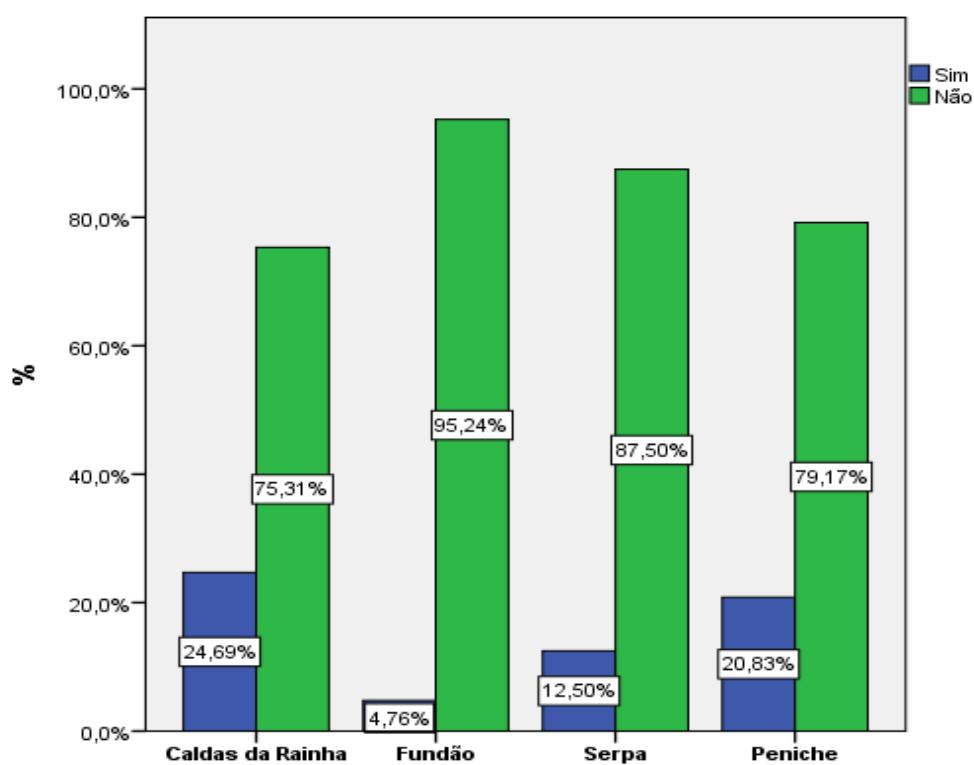
Tabela 18 – O que mais gosta de fazer na escola

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
O que mais gosta de fazer na escola ^a	Aprender a ler	111	28,3%	58,1%
	Brincar	52	13,3%	27,2%
	Aprender a escrever	76	19,4%	39,8%
	Aprender os números	68	17,3%	35,6%
	Fazer jogos com a Professora	85	21,7%	44,5%
Total		392	100,0%	205,2%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

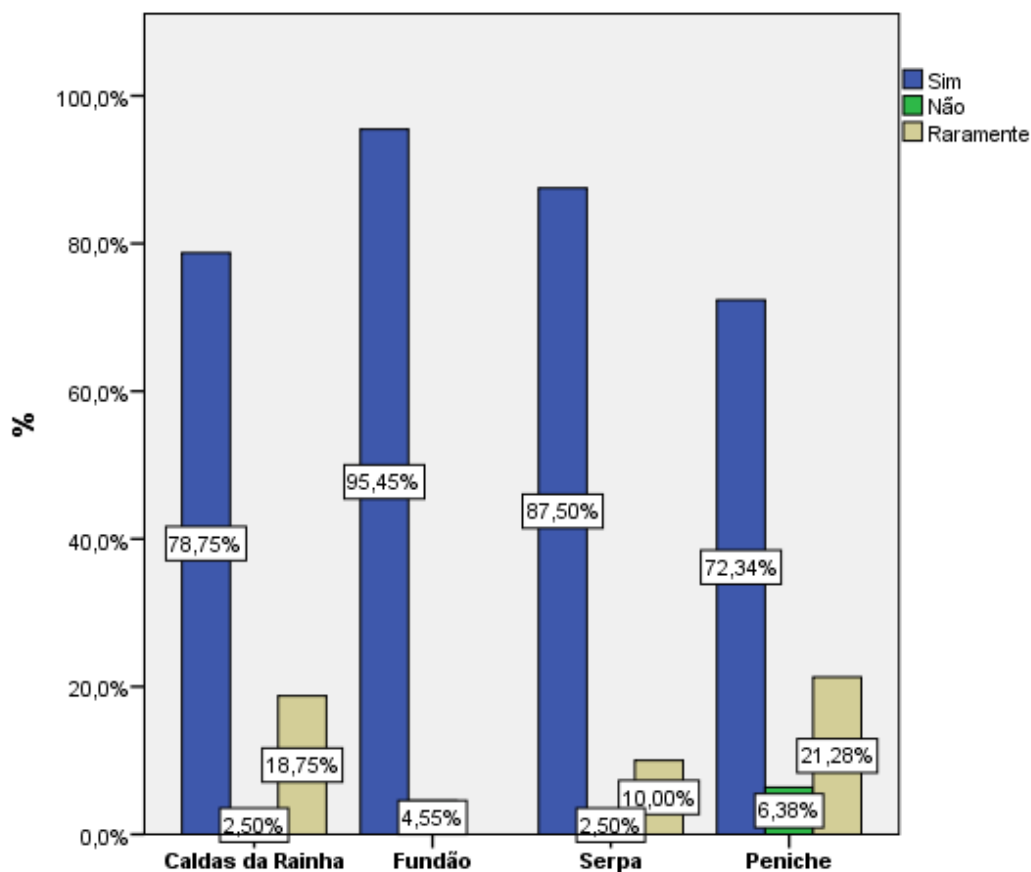
Em resposta ao que mais gosta de fazer na escola os alunos respondem na maioria (58.1%) que é aprender a ler, 44.5% é fazer jogos com a Professora, 35.6% é aprender os números, 39.8% é aprender a escrever e 27.2% dizem que o que mais gostam de fazer é brincar.

Gráfico 41 – Tens medo de alguma coisa na escola, tendo em conta a localização



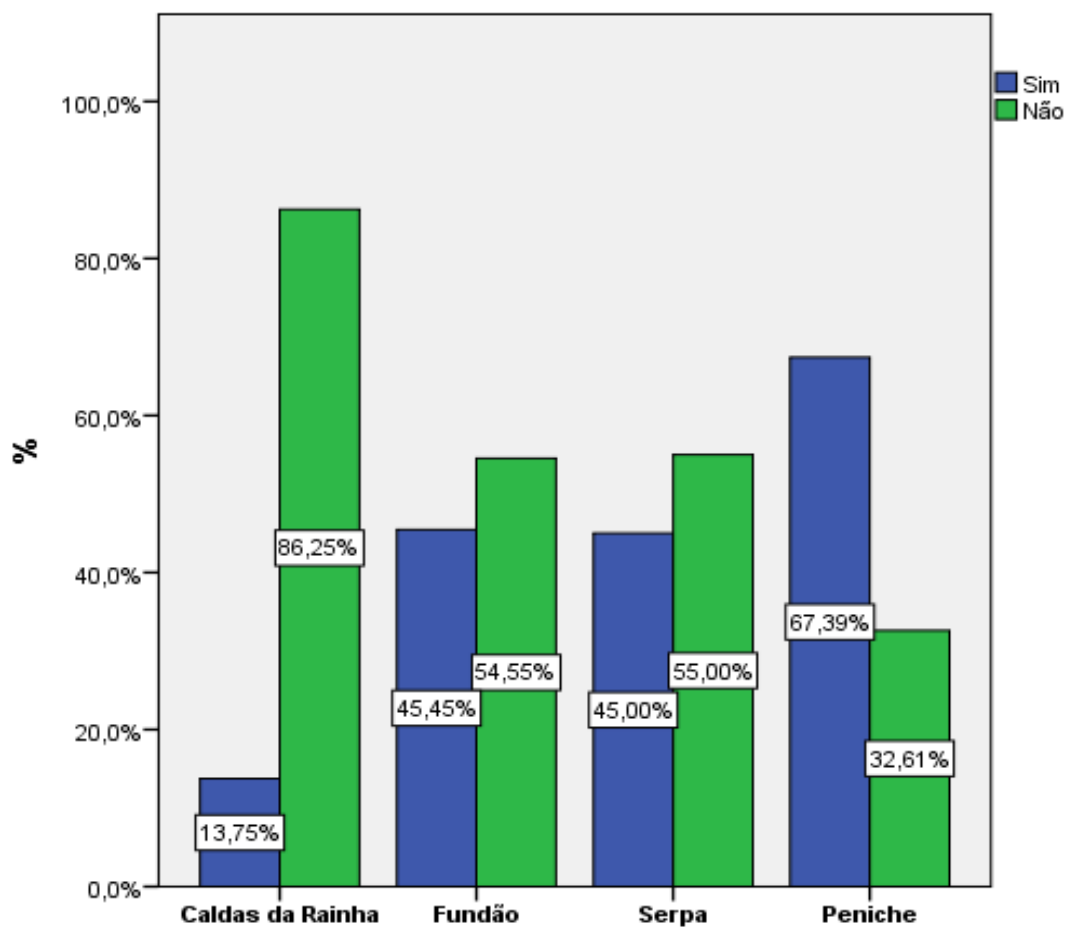
Na maioria dos casos (75.31% em Caldas da Rainha, 95.24% no Fundão, 87.5% em Serpa e 79.17% em Peniche) os alunos dizem que não têm medo de nada na escola, 24.69% em Caldas da Rainha, 4.76% no Fundão, 12.5% em Serpa e 20.83% em Peniche dizem que têm medo de algo na escola.

Gráfico 42 – Costumas falar do que se passa na Escola quando chegas a casa,
tendo em conta a localização



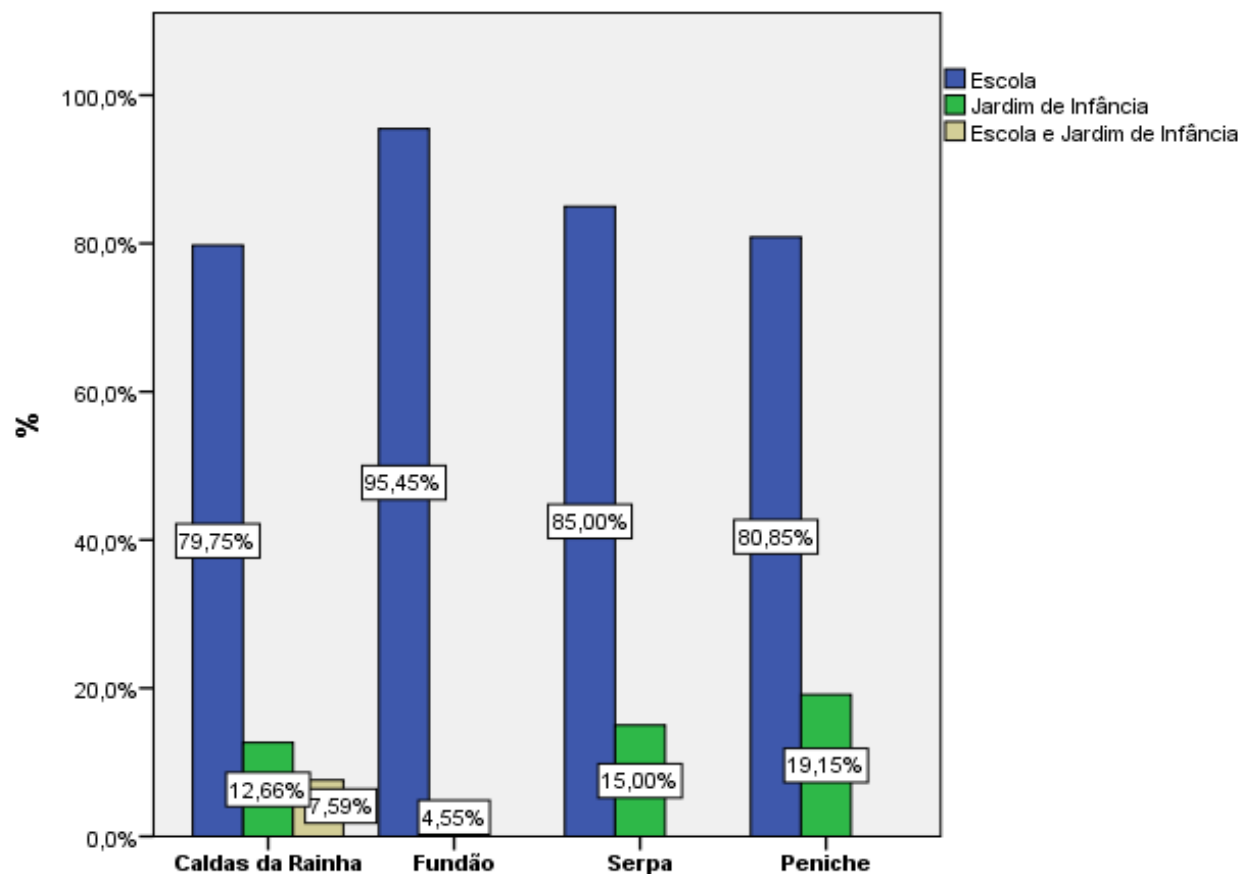
Analisando o gráfico podemos concluir que a maioria dos alunos diz falar com os seus Encarregados de Educação sobre o que se passou na escola (78.75% em Caldas da Rainha, 95.45% no Fundão, 87.50% em Serpa e 72.34% em Peniche). Em Caldas da Rainha 18.75% dos alunos, 10% em Serpa e 21.28% em Peniche raramente o fazem e 2.50% em Caldas da Rainha e Serpa, 4.55% no Fundão e 6.38% em Peniche não fala sobre o que se passou na escola com os seus Encarregados de Educação.

Gráfico 43 – Fazes os trabalho de casa sozinho, tendo em conta a localização



Maioritariamente os alunos não fazem os trabalhos de casa sozinhos (86.25% em Caldas da Rainha, 54.55% no Fundão e 55% em Serpa), apenas em Peniche (67.39% dos alunos) dizem fazer os trabalhos de casa sozinhos.

Gráfico 44 – Gostas mais de andar na Escola ou no Jardim de Infância,
tendo em conta a localização



Maioritariamente os alunos dizem que gostam mais de andar na escola (79.75% em Caldas da Rainha, 95.45% no Fundão, 85% em Serpa e 80.85% em Peniche). Alguns alunos (7.59% em Caldas da Rainha) dizem-nos que tanto gostam de andar na escola como gostavam de andar no Jardim de Infância. Em alguns casos (12.66% em Caldas da Rainha, 4.55% no Fundão, 15% em Serpa e 19.15% em Peniche) gostavam mais de andar no Jardim de Infância.

3.1.2 – Discussão dos resultados da análise inferencial

Para testar as hipóteses inicialmente formuladas recorreu-se a uma Análise Inferencial, mais concretamente ao teste de independência do Qui Quadrado no programa SPSS1 uma vez que todas as variáveis em estudo são de cariz qualitativo nominal.

H1 - A frequência no Ensino Pré-escolar é relevante para uma futura autonomia das crianças em tarefas como a realização dos trabalhos de casa.

No caso de H1, relativa aos alunos do 1º Ciclo, testou-se a independência entre as variáveis “frequentou o jardim de infância” e “faz os trabalhos de casa sozinho”. Constatou-se que a grande maioria das crianças (93,6%) andou no jardim de infância e, por outro lado, que a maioria, ainda que não tão acentuada (62,8%) faz os trabalhos de casa acompanhada. Em termos inferenciais não existem condições para aceitar H1 uma vez que as duas variáveis revelam ser independentes entre si, com $\chi^2=0,894$, exact sig. $\approx 0,368$ (não se rejeita H_0 porque $p>0,05$). A associação entre as duas variáveis também é quase inexistente (V de Cramer = 0,069).

1 H_0 : As variáveis em causa são independentes (não existe relação entre elas)

H_a : As variáveis em causa não são independentes (existe relação entre elas)

Tabela 19 – Cruzamento entre as variáveis “faz os trabalhos de casa sozinho” e “andou no jardim de infância

Andaste no Jardim de Infância * Fazes os trabalhos de casa sozinho Crosstabulation

			Fazes os trabalhos de casa sozinho		Total
			Sim	Não	
Andaste no Jardim de Infância	Sim	Count	64	112	176
		% within Andaste no Jardim de Infância	36,4%	63,6%	100,0%
		% within Fazes os trabalhos de casa sozinho	91,4%	94,9%	93,6%
		% of Total	34,0%	59,6%	93,6%
	Não	Count	6	6	12
		% within Andaste no Jardim de Infância	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Fazes os trabalhos de casa sozinho	8,6%	5,1%	6,4%
	% of Total	3,2%	3,2%	6,4%	
Total	Count	70	118	188	
	% within Andaste no Jardim de Infância	37,2%	62,8%	100,0%	
	% within Fazes os trabalhos de casa sozinho	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	37,2%	62,8%	100,0%	

Tabela 20 - Teste de independência do Qui-Quadrado

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,894 ^a	1	,344	,368	,258	
Continuity Correction ^b	,406	1	,524			
Likelihood Ratio	,866	1	,352	,540	,258	
Fisher's Exact Test				,368	,258	
Linear-by-Linear Association	,889 ^c	1	,346	,368	,258	,152
N of Valid Cases	188					

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,47.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -,943.

Tabela 21 - Associação entre as variáveis

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance	Exact Significance
Nominal by Nominal	Phi	-,069	,344	,368
	Cramer's V	,069	,344	,368
N of Valid Cases		188		

H2 – A opinião dos educadores de infância acerca do método de trabalho que deve ser utilizado tem influência na diferenciação do mesmo consoante as competências reveladas pelas crianças.

No caso de H2, relativa aos educadores de infância, testou-se a independência entre as variáveis “como deve ser o método de ensino ao longo dos anos de frequência do jardim de infância” e “diferenciação do tipo de trabalho tendo em conta as diversas capacidades/dificuldades das crianças”. Assim, pretendeu-se analisar se a opinião dos educadores de infância relativamente ao método de trabalho que deve ser adotado se reflete, também, na sua prática, isto é, em termos reais de diferenciação ou não dos métodos de trabalho para com as crianças. Em termos gerais verifica-se que a maioria dos inquiridos (64,9%) consideram que o método de ensino deve ser continuado ao longo dos anos que a criança frequente o jardim de infância, da mesma forma que a grande maioria (97,3%) afirma diferenciar o método de trabalho consoante as capacidades reveladas pelas crianças. Com $\chi^2=1,897$, exact sig. $\approx 0,351$, não se rejeita H_0 , uma vez que $p>0,05$. Deste modo não existem condições para confirmar H2, uma vez que as variáveis revelam ser independentes. Também a estatística V de Cramer ($=0,2$) revela uma baixa associação entre as duas variáveis.

Tabela 22 – Cruzamento entre as variáveis “o método de ensino deve ser continuado ao longo dos anos de frequência no Jardim de Infância” e “diferencia o tipo de trabalho com as crianças”

O método de ensino deve ser continuado ao longo dos anos de frequência no Jardim de Infância * Diferencia o tipo de trabalho com as crianças Crosstabulation

			Diferencia o tipo de trabalho com as crianças		Total
			Sim	Não	
O método de ensino deve ser continuado ao longo dos anos de frequência no Jardim de Infância	Continuado ao longo dos anos que a criança frequente o jardim de infância	Count	24	0	24
		% within O método de ensino deve ser continuado ao longo dos anos de frequência no Jardim de Infância	100,0%	0,0%	100,0%
		% within Diferencia o tipo de trabalho com as crianças	66,7%	0,0%	64,9%
	% of Total	64,9%	0,0%	64,9%	
	Variado de acordo com o estado de desenvolvimento em que a criança se encontre	Count	12	1	13
		% within O método de ensino deve ser continuado ao longo dos anos de frequência no Jardim de Infância	92,3%	7,7%	100,0%
% within Diferencia o tipo de trabalho com as crianças		33,3%	100,0%	35,1%	
% of Total	32,4%	2,7%	35,1%		
Total		Count	36	1	37
		% within O método de ensino deve ser continuado ao longo dos anos de frequência no Jardim de Infância	97,3%	2,7%	100,0%
		% within Diferencia o tipo de trabalho com as crianças	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	97,3%	2,7%	100,0%

Tabela 23 -Teste de independência do Qui Quadrado

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,897 ^a	1	,168		
Continuity Correction ^b	,100	1	,752		
Likelihood Ratio	2,144	1	,143		
Fisher's Exact Test				,351	,351
Linear-by-Linear Association	1,846	1	,174		
N of Valid Cases	37				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,35.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabela 24 – Associação entre as variáveis

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,226	,168
	Cramer's V	,226	,168
N of Valid Cases		37	

H3 – A observação de diferenças, em termos de capacidades, entre as crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não o fizeram depende da comunicação entre os professores do 1º ciclo e os educadores de infância.

Relativamente a H3, com incidência na amostra de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, testou-se a independência entre as variáveis “Sente diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância” e “Informação passada pela Educadora de Infância”, não descurando, no entanto, a hipótese da interferência de outros fatores, nas diferenças registadas entre as capacidades das crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não o fizeram, como por exemplo o ambiente familiar e o próprio desenvolvimento intelectual da criança. Descritivamente, observa-se que a maioria dos professores (74,3%) confirma a passagem de informação sobre os alunos por parte do educador de infância. Por outro lado, é também uma maioria (75,2%) que afirma sentir diferenças entre crianças que frequentaram o Jardim de Infância e aquelas que não o fizeram. Recorrendo ao referido teste de hipóteses, e com $\chi^2=0,453$, exact sig. = 0,814, não se rejeita H_0 , uma vez que $p>0,05$. Deste modo não existem condições para confirmar H3, uma vez que as variáveis revelam ser independentes entre si, bem como um nível de associação quase nulo (V de Cramer = 0,064).

Tabela 25 – Cruzamento entre as variáveis “Sente diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância” e “Informação passada pela Educadora de Infância”

Sente diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância * Informação passada pela Educadora de Infância Crosstabulation

			Informação passada pela Educadora de Infância			Total
			Sim	Não	Pouca	
Sente diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância	Sim	Count	61	9	12	82
		% within Sente diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância	74,4%	11,0%	14,6%	100,0 %
		% within Informação passada pela Educadora de Infância	75,3%	81,8%	70,6%	75,2%
		% of Total	56,0%	8,3%	11,0%	75,2%
Algumas		Count	20	2	5	27
		% within Sente diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância	74,1%	7,4%	18,5%	100,0 %
		% within Informação passada pela Educadora de Infância	24,7%	18,2%	29,4%	24,8%
		% of Total	18,3%	1,8%	4,6%	24,8%
Total		Count	81	11	17	109
		% within Sente diferenças entre crianças que frequentaram ou não o Jardim de Infância	74,3%	10,1%	15,6%	100,0 %
		% within Informação passada pela Educadora de Infância	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %
		% of Total	74,3%	10,1%	15,6%	100,0 %

Tabela 26 – Teste de independência do Qui-Quadrado

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,453 ^a	2	,797	,814		
Likelihood Ratio	,464	2	,793	,814		
Fisher's Exact Test	,470			,870		
Linear-by-Linear Association	,064 ^b	1	,800	,883	,448	,111
N of Valid Cases	109					

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,72.

b. The standardized statistic is ,253.

Tabela 27 – Associação entre as

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance	Exact Significance
Nominal by Nominal	Phi	,064	,797	,814
	Cramer's V	,064	,797	,814
N of Valid Cases		109		

H4 – O sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico depende da comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação.

Para verificar H4, relativa aos encarregados de educação, analisou-se a relação entre as variáveis “o seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo” e “conversou com o seu educando antes da sua entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico”, tomando-se esta última variável como exemplificativa da comunicação existente entre os encarregados de educação e os respetivos educandos. Aqui verifica-se que a grande maioria dos pais (94,3%) teve, de facto, alguma conversa com os

respetivos educandos. Também é praticamente unânime entre os encarregados de educação o sentimento de uma integração bem-sucedida por parte dos seus educandos no 1º Ciclo do Ensino Básico (96%). No entanto, com $\chi^2=0,442$, exact sig. = 1,000, não se rejeita H_0 , uma vez que $p>0,05$. Deste modo não existem condições para confirmar H_4 , uma vez que as variáveis revelam ser independentes entre si, apresentando um nível de associação bastante baixo (V de Cramer = 0,05).

Tabela 28 -Cruzamento entre as variáveis “O seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo” e “Teve algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico”

O seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo * Teve algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico Crosstabulation

			Teve algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico		Total
			Sim	Não	
O seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo	Sim	Count	158	10	168
		% within O seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo	94,0%	6,0%	100,0%
		% within Teve algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico	95,8%	100,0%	96,0%
		% of Total	90,3%	5,7%	96,0%
Não		Count	2	0	2
		% within O seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo	100,0%	0,0%	100,0%
		% within Teve algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico	1,2%	0,0%	1,1%
		% of Total	1,1%	0,0%	1,1%
Nem por isso	Count	5	0	5	

	% within O seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo	100,0%	0,0%	100,0%
	% within Teve algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico	3,0%	0,0%	2,9%
	% of Total	2,9%	0,0%	2,9%
Total	Count	165	10	175
	% within O seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo	94,3%	5,7%	100,0%
	% within Teve algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	94,3%	5,7%	100,0%

Tabela 29 – Teste de independência do Qui-Quadrado

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,442 ^a	2	,802	1,000		
Likelihood Ratio	,841	2	,657	1,000		
Fisher's Exact Test	,743			1,000		
Linear-by-Linear Association	,410 ^b	1	,522	,917	,657	,657
N of Valid Cases	175					

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

b. The standardized statistic is -,640.

Tabela 30 – Associação entre as variáveis

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance	Exact Significance
Nominal by Nominal	Phi	,050	,802	1,000
	Cramer's V	,050	,802	1,000
N of Valid Cases		175		

Em modo de conclusão pode dizer-se que as hipóteses colocadas provam que não existe relação entre a frequência do jardim de infância e as competências adquiridas pelas crianças ao frequentarem o mesmo, ou seja, não é necessário que a criança frequente o jardim de infância para que possa adquirir as competências necessárias ao ingresso no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo não queremos dizer que para algumas crianças não seja benéfico a frequência do jardim de infância para que possam adquirir ou melhorar essas competências.

3.2 - Análise do conteúdo dos desenhos dos Alunos “A Minha Escola”

O objetivo desta análise é apresentar uma reflexão sobre a importância do desenho no desenvolvimento da criança, pois o objeto de este reflete a imaginação e o pensamento da criança de maneira única. O desenho é uma atitude estética e ética que forma partes da educação da criança, pois desenhar é ficar no limite entre o imaginar e o fazer, entre o pensamento e os sentidos. Sendo assim o fato das crianças se expressarem e procurarem conhecer o mundo através do desenho, tende a ser um processo evolutivo de conhecimento e educação, os seus desenhos são o que elas sentem e pensam em relação ao que as envolve. (Góes, 2019)

O desenho livre infantil, quando não é influenciado pelo adulto, mostra o desenvolvimento da consciência da criança e também o seu estado de maturidade. Aos cinco anos surgem os primeiros desenhos ilustrativos, a criança não desenha apenas aquilo que ela é interiormente, mas começa a desenhar o mundo a sua volta. Quando a criança começa a desenhar combinações (criança/cachorro, mãe/ filho, por exemplo) ela está pronta para entrar na escola. Este é o desenvolvimento do desenho de uma criança saudável, que cresce num ambiente adequado às suas necessidades. É importante lembrar que mais importante do que o resultado final do desenho é o processo, isto é, a liberdade de poder se expressar livremente conquistando cada nova etapa gradualmente. (Góes, 2019)

O desenho infantil tem sido estudado, no que diz respeito ao traçado, às cores, à utilização do espaço e para análise da expressão gráfica da criança, iremos selecionar as categorias que se enquadram nos elementos mais representados pelas crianças. A cor pode ser considerada expressão de sentimentos, cada uma possui uma qualidade única, possibilitando diferentes expressões, por exemplo, a cor azul interioriza e aprofunda o sentimento, e ao mesmo tempo acalma; o amarelo tende a trazer luz; o verde está relacionado com a natureza e o vermelho traz calor, alegria e entusiasmo às outras cores.

O desenho livre ajuda o desenvolvimento da criança em todos os aspetos. Para as crianças o desenho é uma grande influência no seu desenvolvimento e no processo ensino/aprendizagem, e por isso deve ser usado como ferramenta pedagógica. (Pondetdura, 2019)

As categorias que selecionámos para analisar os desenhos realizados pelas crianças com 5/6 anos que frequentaram o Jardim de Infância foram:

- Preenchimento do espaço na folha;
- Organização do espaço;
- Tamanho dos desenhos;
- Imaginação vs realidade;
- Cor;
- Perspetiva do desenho.

No que diz respeito à categoria “Preenchimento do espaço na folha” podemos dizer a maioria das crianças preencheu praticamente todo o espaço dedicado ao seu desenho, desenhando por toda a folha ou mesmo pintando o espaço que restava, deixando a folha totalmente preenchida de cor.

Quanto à categoria “Organização do espaço” podemos concluir que a maioria das crianças organizou bem o seu espaço de desenho, houve apenas algumas crianças que fizeram o seu desenho apenas num canto ou num espaço específico da folha (uma porque não quis concluir o seu desenho), mas no geral todas geriram muito bem o seu espaço de desenho.

Em relação à categoria “Tamanho dos desenhos” no geral todas as crianças tiveram a perceção de realizar os seus desenhos em tamanho proporcional entre os seus elementos, ou seja, quando desenharam a escola e os meninos e brincarem no recreio, os bonecos eram proporcionais à escola. Apenas duas crianças não tiveram essa perceção, dizendo uma delas, quando foi questionada sobre esse mesmo assunto, que as flores estavam muito crescidas.

No que diz respeito à categoria “Imaginação *versus* realidade” podemos dizer que na maior parte dos casos foram as meninas que fugiram mais à realidade e expandiram a sua imaginação até ao mundo das princesas e príncipes. Algumas delas imaginaram que a sua futura escola era como nos contos de fadas, cheias de cor, flores e muitas borboletas. Algumas delas disseram até que quando fossem para a escola iriam ser princesas. Os meninos foram no geral mais realistas, mas um pouco sonhadores, ou desconhecedores da realidade, pois poucos desenharam meninos e meninas a trabalhar nas secretárias, a maior parte desenhou crianças a brincarem ou a jogarem futebol. Uma outra fuga à realidade, é a cor com que foram pintadas as paredes das escolas, aspeto que analisaremos na próxima categoria.

Quanto à categoria “Cor”, mesmo não tendo havido restrição do uso de qualquer cor, ou seja, todas as cores estavam disponíveis para serem utilizadas, as crianças na sua maioria coloriram o seu desenho com cores bastante apelativas, o que resultou muito bem, pois os desenhos ficaram bastante bonitos e alegres. Na maioria dos desenhos a cor preta nem se quer foi utilizada e se foi utilizada foi apenas para contornar algo ou para pintar alguma superfície pequena, o que não sobressai muito na totalidade do desenho. Por norma as escolas são brancas, também há algumas escolas com paredes amarelas e as restantes são bastante coloridas, as paredes têm muitas cores. Há bastantes crianças que desenharam pormenores e esses pormenores estão pintados rigorosamente e, mais uma vez, com cores vivas.

Por último, mas não menos importante, em relação à categoria “Perspetiva do desenho” podemos afirmar que na maioria as crianças já têm a perceção do interior dos edifícios, pois algumas já desenharam o interior da escola e o que lá se encontra, por exemplo o interior da sala de aula. Nenhuma criança desenharam o refeitório ou casas de banho, pois para elas a sua futura escola é apenas o recreio e a sala de aula, ainda não têm a perceção de que a escola tem outra dimensão. Algumas crianças desenharam apenas o exterior do edifício escolar e o recreio, outras desenharam a parte interior da escola e outras ainda desenharam a parte exterior e a parte interior da escola, mostrando com isso uma excelente perceção da realidade.

Após a análise dos desenhos realizados pelas crianças que frequentam o Ensino Pré-escolar, podemos concluir que na maioria dos casos as crianças utilizam os meios disponíveis para realizarem a tarefa proposta e fazem-no de uma forma alegre e colorida, tendo noção da forma como devem organizar o seu desenho e gerindo o espaço que têm para o fazer; transmitem a noção que têm sobre o tamanho que os objetos possuem na realidade e a sua proporção em relação ao que os rodeia; utilizam cores vivas dando alegria ao seu desenho e mostram também capacidade de desenhar não só o espaço exterior, mas também o espaço interior da escola, neste caso.

No que diz respeito à categoria “imaginação vs realidade” pensamos ter sido aquela em que as crianças mostraram mais fragilidades, no sentido de, alguma delas, não terem ainda muita consciência do que as espera aquando a entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, pois através do seu desenho expressaram que a escola que iriam frequentar era como que um castelo encantado e os seus dias iriam ser repletos de magia e brincadeira, o que de facto não corresponde na totalidade à realidade que irão enfrentar quando ingressarem no 1º ano de escolaridade.

É importante para o professor ter conhecimento sobre os significados do desenho para a criança, bem como das suas fases de desenvolvimento em relação ao desenho, para que ele possa então, de um lado acompanhar o desenvolvimento e o desenho natural, e de outro, ter condições de contribuir para o desenvolvimento do desenho cultivado. (Dias, 2019)

Permitir a criação da criança no ato de desenhar é permitir que ela venha a ser um adulto confiante e uma criança autónoma e decidida nos seus desejos, porém com respeito e conhecimento da importância de respeitar o espaço do outro. (Góes, 2019)

3.3 – Resultados obtidos através das entrevistas

A entrevista foi estruturada com o objetivo de minimizar tanto quanto possível a variação entre as questões colocadas ao entrevistado e, assim, obter uma maior uniformidade relativamente às respostas dos mesmos. As questões foram colocadas segundo uma ordem estabelecida previamente.

As entrevistas tiveram como propósito essencial conhecer mais pormenorizadamente as opiniões dos docentes entrevistados em relação: (1) às competências adquiridas pelas crianças no Ensino Pré-escolar e competências a adquirir no 1º Ciclo do Ensino Básico; (2) aos métodos de trabalho utilizados nestas duas etapas; (3) às atitudes e à autonomia da criança no 1º Ano de escolaridade e (4) ao sucesso na integração no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na aplicação das entrevistas foram entrevistados quatro Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de diferentes escolas. De modo a garantir o anonimato usamos um sistema de codificação onde utilizámos as iniciais dos nomes próprios de cada entrevistado. Assim sendo, utilizamos o código P.A., P.M., P.R. e P.S..

A amostra foi selecionada atendendo a diferentes escolas, de modo a poder obter uma visão mais abrangente sobre a vivência do processo de aquisição de competências e sobre o modo como é experienciada a transição do Ensino Pré-escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico por parte da criança.

Após serem recolhidos todos os dados será nosso objetivo analisar as informações obtidas através da análise de conteúdo.

Segundo Wolcott (citado por Vale, 2004) são revelados três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Na mesma ordem de ideias, Miles e Huberman (citados por Vale, 2004) propõem um modelo de análise na investigação qualitativa que consiste em três momentos: (1) a redução dos

dados, (2) a apresentação dos dados e (3) as conclusões e verificação. A redução dos dados diz respeito ao processo de selecionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O terceiro e último momento corresponde à extração de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada, que está dependente da quantidade de notas tiradas, dos métodos usados e, principalmente, da experiência do investigador neste campo.

Tomando como referência os três momentos referidos por Wolcott e, adequando-os ao presente estudo de investigação, podemos referir que a descrição corresponde às respostas dadas nos questionários e entrevistas por parte da população amostra; a análise corresponde ao resumo e/ou estruturação dos dados obtidos através da análise dos questionários e das entrevistas e, a interpretação dos resultados será obtida através de resumos finais baseados na análise dos dados.

Segundo Fraenkel e Wallen (2008) a análise de conteúdo é um instrumento que permite ao investigador estudar o comportamento humano de forma indireta, através da análise das suas comunicações. Para os mesmos autores, a análise de conteúdo é realizada através de uma série de etapas.

Com base nos autores Bardin (2004), Carmo e Ferreira (2008) e Pardal e Correia (1995), estabelecem-se as seguintes fases:

- Definição de categorias para separar os dados observáveis;
- Definição de unidades de análise;
- Distribuição das unidades de análise pelas categorias anteriormente estabelecidas;
- Interpretação dos resultados obtidos nas perspetivas qualitativas e/ou quantitativas.

Em seguimento desta ordem de ideias, Morgado (2012, p.108), afirma que existe um conjunto de *operações mínimas*, um conjunto de regras elementares que devem ser salvaguardadas quando se procede à análise de conteúdo:

- Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico;
- Constituição de um corpus documental;
- Definição das categorias;
- Definição das unidades de análise;

- Unidades de contexto;
- Fidelidade e validade;
- Quantificação.

Tendo em conta toda a informação recolhida sobre o tema, conduzimos da seguinte forma a nossa análise de conteúdo:

1º - Leitura de todo o material transcrito, leitura esta chamada de “leitura flutuante” por Bardin (2004), a qual nos possibilita enquadrar as primeiras hipóteses de categorização. Cada uma das entrevistas foi considerada a unidade de contexto, pois é tendo em conta tudo o que o entrevistado disse que vamos poder compreender e analisar cada uma das suas afirmações.

2º - Divisão do discurso do entrevistado por ideias.

3º - Transformação dessas ideias em indicadores, ou seja, transformar a resposta do entrevistado em pequenas frases, reduzindo ao essencial a resposta deste, permitindo-nos assim comparar ideias entre os vários entrevistados.

4º - Junção dos indicadores em subcategorias.

5º - Posteriormente as subcategorias são agrupadas em categorias, categorias estas pertencentes aos blocos do guião da entrevista.

No próximo ponto (Análise do conteúdo), serão descritas as respostas dos Professores às questões realizadas na entrevista, sendo estas:

Pergunta 1 - ***Na sua opinião é fundamental a comunicação entre o Professor e o Educador de Infância aquando a transição da criança para o 1º Ano do Ensino Básico?***

Pergunta 2 - ***Que competências sobressaem nas crianças que frequentaram o Jardim de Infância antes de ingressarem no 1º Ciclo?***

Pergunta 3 - ***Nota alguma diferença a nível das competências adquiridas pelas crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não frequentaram o mesmo?***

Pergunta 4 - ***Sente alguma diferença, em termos de aquisição de competências, entre crianças que frequentaram e as que não frequentaram o Jardim de Infância?***

Pergunta 5 - ***Na sua opinião os Educadores de Infância diferenciam o método de trabalho consoante as competências reveladas pelas crianças?***

Pergunta 6 - **No 1º Ciclo há/pode haver a possibilidade de diferenciar o método de trabalho de encontro às competências reveladas pelas crianças?**

Pergunta 7 - **Existe alguma relação entre a escolha de método de trabalho e a frequência/não frequência do Jardim de Infância por parte das crianças?**

Pergunta 8 - **Na sua opinião a frequência do Ensino Pré-escolar é relevante para desenvolver uma futura autonomia na realização de tarefas, por exemplo trabalhos de casa?**

Pergunta 9- **Em contexto de sala de aula, é notável a autonomia adquirida pela criança que frequentou o Jardim de Infância?**

Pergunta 10 - **A criança que não frequentou o Jardim de Infância é menos autónoma na realização de tarefas em sala de aula?**

Pergunta 11 - **Em relação ao comportamento/atitude por parte das crianças, revelam mais autonomia as que frequentaram o Jardim de Infância?**

Pergunta 12 - **No relacionamento com os colegas, sobressai algum tipo de autonomia por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância?**

Pergunta 13 - **Na sua opinião o sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo está interligado com a comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação?**

Pergunta 14 - **Existe mais facilidade de adaptação ao 1º Ciclo por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância ou não tem influência?**

Pergunta 15 - **As crianças que não frequentaram o Jardim de Infância e tem um bom suporte familiar, sentem algum tipo de dificuldade na adaptação ao 1º Ciclo?**

3.3.1 – Análise do conteúdo

	P.A.	P.M.	P.R.	P.S.
1	<i>Eu acho que todas as crianças que frequentam o Ensino Pré-escolar antes do Ensino Básico ganham em haver uma comunicação entre o Educador e</i>	<i>É sempre importante haver comunicação entre educador/professor, principalmente quando a criança apresenta algumas dificuldades e não atingiu plenamente as</i>	<i>Sim, pois não podemos projetar um ciclo/processo de aprendizagem como algo isolado. As crianças estão em contante desenvolvimento e ao ingressarem no 1º Ano</i>	<i>Sim, sem dúvida. Eu acho que é muito importante, até porque nos dão outra perspetiva de quem já acolheu a criança num outro ambiente que nós não, portanto e em muitos casos de</i>

<p><i>o Professor, que é o que acontece aqui nesta escola, temos a sorte de ter os dois níveis de ensino e reunimo-nos frequentemente uns com os outros ao longo do ano ou entre situações informais e isso vê-se que beneficia na medida em que acaba por cortar etapas na antevisão de algum problema que possa surgir e ajuda-nos logo a, quando a criança é integrada no 1º Ciclo já percebemos a criança, percebemos o seu contexto, etc., portanto é só vantajoso que isso aconteça.</i></p> <p><i>Sim, aqui neste estabelecimento, como temos a sorte de ter os dois níveis de ensino, isso acontece. Para além de situações informais onde conversamos uns com os outros, também temos a situação de reuniões formais todos os períodos. No início do ano há a chamada</i></p>	<p><i>competências exigidas do jardim de infância. Mas não considero que seja fundamental.</i></p>	<p><i>de escolaridade não são, certamente, “tábuas em branco”. Cada criança tem as suas experiências/vivências/aprendizagens. Uma boa articulação entre professores do 1º Ciclo e Educadores de infância facilitará a condução do processo de aprendizagem, permitindo ao professor acolher cada criança do modo mais adequado, auxiliando a adaptação desta. No entanto, é de salientar que um professor não deverá de modo algum rotular uma criança baseando-se apenas em pequenas informações recebidas (geralmente de modo informal).</i></p>	<p><i>meninos que já vêm com problemas e sinalizados, a nós é muito importante porque dá-nos um trabalho de continuidade.</i></p>
--	--	--	---

	<p><i>passagem de pasta, ou seja, há um relatório das educadoras que nos apresentam todos as crianças que irão para o 1º Ciclo e há também uma passagem dos processos e das problemáticas que as crianças tenham desde problemáticas específicas, até questões culturais e familiares.</i></p>			
2	<p><i>Eu por exemplo nesta turma, estou à vontade para falar sobre esse assunto, porque tenho crianças, uma ou outra criança que não frequentou, a maioria frequentou e algumas até frequentaram aqui o próprio jardim, portanto as que vieram aqui deste jardim eu já conhecia, já tinha contato, para além da minha função (coordenador de estabelecimento) também nessas reuniões nós nos apercebemos e éramos informados mesmo oficialmente com um relatório de</i></p>	<p><i>As crianças que frequentaram jardim de infância apresentam uma maior autonomia, um saber estar em sala de aula, em grupo, um maior conceito de partilha, interagida e um contato com o mundo escolar diferente das que não frequentaram.</i></p>	<p><i>Uma criança que frequente o Jardim de Infância em princípio estará mais familiarizada com os diferentes materiais de sala de aula. De um modo geral, são crianças com mais facilidade em identificar diferentes fonemas. A nível da motricidade fina também se notam diferenças entre crianças, apresentando mais facilidade a nível da grafia as crianças que frequentam o Jardim de Infância e que aí praticavam atividades para desenvolver este aspeto.</i></p>	<p><i>Sobretudo o que noto mais é a nível de autonomia no trabalho, não só a autonomia, mas também o lidar com pequenas frustrações, que a nível de trabalho, tarefas e rotinas que têm no J.I. que no 1º Ciclo são totalmente diferentes mas que são fundamentais.</i></p>

<p><i>todas as problemáticas das crianças. O que eu noto por exemplo em relação às que não frequentaram o jardim é que as que não frequentaram o jardim têm níveis de competências pouco desenvolvidos, a maioria, nomeadamente psicomotricidade, a psicomotricidade fina, no caso de uma criança que é extremamente inteligente, é um excelente aluno, mas a nível da psicomotricidade ela está muito abaixo dos outros e noto que as crianças que frequentam o jardim, neste primeiro ano viu-se muito, vêm muito desenvolvidas em termos de conversação, mas isso as outra também, mas sobretudo em termos de compreensão e em termos de competências matemáticas, isso é que me surpreendeu, em termos de competências matemáticas, elas</i></p>			
--	--	--	--

	<i>vêm muito muito desenvolvidas.</i>			
3	<i>Sim, pois, noto porque tenho das duas. As que frequentaram o jardim de infância vêm com as tais competências matemáticas muito desenvolvidas e em termos de motricidade fina, em termos da pintura e a pegar no lápis ou numa esferográfica e também na sua utilização na escrita e no desenho vêm mais desenvolvidas, enquanto que as outras se nota isso, uma criança que é bom aluno ao longo do ano bateu-se com dificuldades em termos da psicomotricidade fina, letra muito irregular e ter de se concentrar muito para fazer uma letra bonita e também ao nível da pintura e do recorte têm menos destreza e que ao longo do ano consegui desenvolver.</i>	<i>As crianças que frequentaram jardim, de uma maneira geral já adquiriram conceitos de lateralidade, espaço-temporais, o manusear de material escolar, o saber ouvir e contar histórias e algumas até já se familiarizaram com a leitura e escrita.</i>	<i>Na minha opinião não. A não frequência de crianças no Jardim de Infância não é impeditivo para a aquisição de competências, cabe ao professor ter mais esse aspeto em consideração na preparação das aulas.</i>	<i>Sim, muitas, muitas diferenças. São muitos mais comunicativas, são muito menos inibidos, gostam de ajudar o outro, preocupam-se com o outro, se o outro está a conseguir acompanhar ou não, eu noto muito isso, e sobretudo este ano que até tive primeiro ano.</i>
4	<i>As que frequentaram realmente vêm com todos esses aspetos, essas</i>	<i>Claro que há diferenças nas crianças que frequentaram o jardim, mas não</i>	<i>Não, porém, crianças que não frequentam o Jardim de Infância tendem a</i>	<i>Em todo o meu percurso educativo tive apenas duas crianças que não frequentaram o J.I. e</i>

	<p>competências mais desenvolvidas, mas consolidadas, os outros há uma evolução, mas é mais lenta.</p> <p>Tem que haver uma maior capacidade de concentração deles, um empenho maior da parte deles, enquanto os outros é uma coisa que sai de uma forma mais natural parece mais fácil, do que os que não frequentaram.</p>	<p>podemos generalizar. Também as há, que não frequentaram, com uma adaptação e percurso escolar igual ou melhor. Mas sim, o jardim é muito importante para as crianças socializarem e aprenderem a ter regras, principalmente saberem estar sentadas.</p>	<p>ter um ritmo mais lento.</p>	<p>nota-se muita diferença, tendo sido coincidência ou não, o que é facto é que notei muita diferença.</p>
5	<p>No jardim de infância as salas que funcionam aqui, julgo que como em todos os jardins públicos, têm vários níveis etários, ou seja, não há uma sala de cinco anos ou uma sala de três anos, a mesma sala tem vários níveis etários. O que eu percebo do trabalho delas, do que eu acompanho, é que realmente elas desenvolvem um trabalho diferenciado por cada nível etário, mais do que propriamente por cada criança, ou seja, também têm</p>	<p>Na minha opinião acho que se deve partir do conhecimento que as crianças trazem de casa e a partir daí desenvolver-se o trabalho, ampliando os conhecimentos da criança, a aquisição de vocábulos novos, indo sempre ao encontro dos seus saberes. A criança ao entrar no jardim já é portadora de uma vasta lista de conhecimentos e saberes que deverão ser desenvolvidos.</p>	<p>Na minha opinião sim. Um educador avalia o seu grupo para deste modo poder adequar melhor as atividades a desenvolver.</p>	<p>Eu acho que adaptam, eu acho que é um vício, um instinto que nós temos, se não estão a acompanhar, vamos lá, se não estão a acompanhar vamos lá e pegamos na mãozinha, vamos lá, no caso dos mais pequeninos claro.</p>

	<p><i>uma criança com determinado tipo de deficiência e elas adaptam o trabalho, mas adaptam mais ao nível etário, procuram que as crianças com cinco anos desenvolvam determinadas competências enquanto que isso não é exigido às de três ou quatro anos.</i></p>			
6	<p><i>Deveria de haver. A questão está em que somos muito pressionadas pela calendarização, por exemplo no primeiro período nós temos programação do ano que é feita em conjunto com os colegas do resto do agrupamento e as provas que são aplicadas às crianças do primeiro ano são iguais, no final do primeiro período, e as crianças poderão ter diferentes velocidades/ritmos de aprendizagens, mas o que tem de ser é que no final do primeiro período elas são sujeitas aquela prova, aquele teste em que determinado tipos</i></p>	<p><i>Claro que sim. Um professor tem de ter sempre em atenção os saberes/competências que as crianças possuem, pois caso contrário, pode correr-se o risco de desmotivarem, quer pelo facto dos conhecimentos irem mais além ou aquém do exigido. É importante adequar o método de trabalho de acordo com as competências reveladas pelas crianças.</i></p>	<p><i>Sim, existem as competências a atingir, no entanto, cabe ao professor identificar e colocar em prática um método que se adequa aos seus alunos.</i></p>	<p><i>Sim de todo, este é um trabalho que nós fazemos intuitivamente todos os dias.</i></p>

	<p><i>conteúdos têm de ser trabalhados e isso só não se aplica em crianças que tenham algumas dificuldades de aprendizagem comprovadas que já têm provas adaptadas. O que deveria ser era até ao final do ano ou até por exemplo, eu sou defensor que as crianças deveriam ter dois anos para aprender a leitura e a escrita, devíamos ter dois anos para elas desenvolverem isso e as que conseguissem conseguiam e as que não conseguissem continuariam depois no segundo ano a trabalhar, mas isso não acontece, nós no final do primeiro ano temos de ter já vários conteúdos trabalhados e várias competências adquiridas por isso é difícil.</i></p>			
7	<p><i>O método de trabalho, por exemplo na leitura, isso tem mais a ver com as capacidades intrínsecas delas,</i></p>	<p><i>Na minha opinião acho que não, mas tem de se estudar cada caso em particular.</i></p>	<p><i>Sim, pois é a partir das competências demonstradas pelas crianças que o professor vai planificar e identificar que</i></p>	<p><i>Sim porque notam-se muito mais inibidas, são muito mais constrangidas e obviamente nós temos que adaptar porque a nível do 1º</i></p>

	<p><i>por exemplo na dificuldade intrínseca da criança, por exemplo o método global é um método que geralmente se aplica mais a crianças com um algum tipo de dificuldade cognitiva porque permite que elas comecem a escrever palavras globalmente e não fiquem desesperadas pelo facto de não conseguirem ler as sílabas, fazer uma leitura silabada, mas também não é isso que se pretende, mas portanto estava eu a dizer que o método da aprendizagem por exemplo da escrita e leitura tem mais a ver com as dificuldades intrínsecas que as crianças apresentam o que propriamente com as competências adquiridas pelas crianças no jardim, embora haja muito essa preocupação por parte das colegas no jardim.</i></p>		<p><i>método melhor se adequa às crianças.</i></p>	<p><i>Ciclo todos têm de conseguir desenvolver as competências e se têm que atingir, demorem mais tempo ou não, como mais ou menos dificuldade, mas temos que diferenciar diferenciar e ir ao encontro.</i></p>
8	<p><i>Sim, sim. Eu acho que sim, eu concordo até que</i></p>	<p><i>É do conhecimento de todos que a</i></p>	<p><i>Não, talvez numa fase inicial uma criança que tenha</i></p>	<p><i>Não só, sim, sem dúvida.</i></p>

	<p><i>o Ensino Pré-escolar seja realmente obrigatório sobretudo para as crianças de cinco anos, um ano antes de entrarem, porque elas realmente aí para além de desenvolverem determinadas competências elas adquirem também uma determinada autonomia que é depois necessária aqui na escola, uma autonomia em termos de desenvolvimento de trabalho, de organização de material e também na sua auto confiança, uma criança que vem de casa e que raramente é confrontada com o insucesso, não há um termo de comparação, aqui assim essa criança pode desanimar ou pode sentir mais insegurança do que as outras que já vêm habituadas a nem sempre obterem o sucesso.</i></p>	<p><i>frequência das crianças em jardim de infância é uma mais-valia, dotando-as de uma maior autonomia e dando-lhes ferramentas para que possam desenvolver a escolaridade de uma maneira tranquila. Mas há que realçar que também depende muito das crianças, pois há as que são autónomas mesmo sem terem frequentado jardim de infância.</i></p>	<p><i>frequentado o Jardim de Infância se mostre mais autónoma, mas as crianças que não frequentaram o Jardim de Infância podem ganhar essa autonomia.</i></p>	
9	<p><i>Sim, elas geralmente, de uma forma geral, elas são mais autónomas do que as crianças que</i></p>	<p><i>Depende muito das crianças, pois há as que por natureza já são muito autónomas.</i></p>	<p><i>Sim, de um modo geral, uma criança que frequenta o Jardim de Infância mostra-se mais autónoma na realização de</i></p>	<p><i>Sim, nota-se bem. No saber ser, saber ouvir, saber esperar, saber tudo... Com a frequência do</i></p>

	<i>não frequentaram, embora isso também tenha a ver também um bocadinho com a sua personalidade, ou seja há crianças que frequentaram que se sentem mais retraídas na mesma, na minha opinião isso é muito a nível intrínseco da sua personalidade, não é, mas de qualquer forma uma criança no jardim é mais confrontada com outras exigências.</i>		<i>diferentes tarefas escolares.</i>	<i>jardim essas competências já estão desenvolvidas.</i>
10	<i>Eu acho que se passa o mesmo, ou seja, tudo o que tenha a ver com a psicomotricidade fina sim, agora também depende muito das suas capacidades emocionais, da sua maturidade emocional, uma criança que tenha crescido num ambiente protegido, mais familiar, não é confrontada como eu disse antes, com casos de insucesso, em princípio. Noto aqui assim nesta turma que há crianças que tem as capacidades para desenvolver</i>	<i>Também há crianças muito autónomas sem nunca terem frequentado nenhum jardim.</i>	<i>Sim, se analisar todas as tarefas inerentes à sala de aula como arrumar e organizar o seu material.</i>	<i>Sim sem dúvida. Eles gostam, eles gostam e como são muitos, não é, e nós estamos numa escola de cidade e como são muitos meninos nós infelizmente não conseguimos estar em todos os lugares ao mesmo tempo e então é uma mais valia porque acaba por ser quase um trabalho de tutoria supervisionado por nós, não é, como é lógico, mas os meninos não se sentem tão inibidos e portanto vão crescendo e desenvolvendo assim a pouco e pouco a sua autonomia obviamente que o adulto, o professor titular, tem que lá estar e acompanha</i>

	<i>determinado trabalho e estão sempre a pedir ajuda, enquanto que outras que não as têm não pedem ajuda, tem muito a ver sobretudo com capacidades intrínsecas da sua personalidade.</i>			<i>como é lógico, mas é mais uma confiança é uma ajuda, não se sentem tão inibidos de mostrar a fraqueza ou a dificuldade.</i>
11	<i>Sim, também. Não é bem ajudar, é mais o enfrentar determinado tipo de emoções desde a desilusão, (emoções) quer positivas quer sobretudo negativas. O dia a dia entre elas, acaba por uma criança que vem do jardim já vem mais habituada a interagir muito com as outras enquanto que uma criança que vem de um meio mais protegido não está tão habituada</i>	<i>Sim, as crianças já familiarizadas com um ambiente escolar sentem-se sempre mais autónomas e com uma atitude diferente perante os colegas e professores.</i>	<i>Sim, as crianças que frequentam o Jardim de Infância têm uma atitude mais confiante.</i>	<i>Eu noto muito mais autonomia nos meninos que mais tempo frequentaram o J.I.. Há meninos que frequentaram dois anos ou dois anos incompletos, obviamente que isto tem exceções à regra, não é, como é lógico, mas num campo geral noto muito diferença, portanto quem esteve mais tempo cada vez mais autónomos, cada vez mais responsáveis até nas atitudes e tudo, ao contrário dos outros.</i>
12	<i>Sim, embora haja sempre as competências intrínsecas, ou seja, isso tem muito a ver com a personalidade da criança, tem a ver uma parte com fatores externos, com o que as crianças vivenciaram, o ambiente em que</i>	<i>Neste aspeto, as crianças talvez estejam mais aptas a saberem defender-se e a interagirem com os colegas/grupo.</i>	<i>Sim, as crianças que frequentam o Jardim de Infância têm mais experiência social a nível de pares e são mais autónomas na resolução de conflitos.</i>	<i>Eu noto-os normalmente, no caso que conheço específico, aqui na cidade, não é, eles vêm um grande grupo vem do mesmo J.I., mesmo que não da mesma sala, mas do mesmo jardim, pronto, e sendo com esses ou com outros, eles interagem e são muito ligados,</i>

	<p><i>cresceu, quer em casa quer no jardim, a outra criança que não cresceu no jardim mas interagiu com crianças da sua idade da família, etc., tem a ver com esses fatores.</i></p> <p><i>Eu julgo que isso depende da personalidade, da postura, de uma energia que emana daquela criança e que leva os outros a aderirem ou não. Porque há crianças inseguras que vêm do jardim. Pesam mais os fatores intrínsecos da criança do que o frequentar ou não o jardim.</i></p>			<p><i>portanto o ser ligado no sentido de ajudar o outro e se eu não consigo ou hoje estou mais despachado predisponho-me logo a ajudar ou a formar a fila, então estás distraído, então olha a fila, devias de te por na fila, são pequenos exemplos.</i></p> <p><i>A questão das regras, não é, embora não gostem, são fundamentais, são aquisições que vão crescendo com eles, são pequenas competências que depois vão desenvolvendo.</i></p>
13	<p><i>Sim para haver o sucesso é muito importante a comunicação entre a escola e a família, isso é fundamental e só em casos muito muito pontuais é que se pode dizer que aquela criança, a família não comunica ou pouco vem à escola ou não há grande comunicação com a escola e ela tem sucesso, só em casos muito pontuais. Geralmente isso é</i></p>	<p><i>Sem dúvida que a escola de hoje deve estar de mãos dadas com a família e vice-versa para que juntos consigam o objetivo comum que é a felicidade dos filhos, bom aproveitamento, comportamento e a formação integral dos jovens. Para isso é importante que os pais/encarregados de educação mantenham uma estreita e forte ligação com a escola dos filhos, pois só assim se pode promover a educação das crianças tornando-as</i></p>	<p><i>Sim, os Encarregados de Educação serão o principal apoio das crianças, identificando ou ajudando-as a exteriorizar medos, expectativas, dúvidas, etc... O Encarregado de Educação é um agente essencial na relação escola/aluno.</i></p>	<p><i>Sim, sem dúvida, eu acho que essa comunicação cada vez mais é fundamental e cada vez existe menos, e quando eu falo de comunicação, a comunicação não é olá filho bom dia/ boa noite, é aquela comunicação do ajudar, então como correu, onde é que tiveste dificuldades, então vamos trabalhar não é preciso ficares assim, o gerir as pequenas frustrações, os pequenos medos. Já que estive com o primeiro ano, o</i></p>

<p><i>importante porque é um trabalho de equipa, o Professor tem de estar a trabalhar, em comunicação e coordenação com os encarregados de educação e vice-versa, tem de haver uma resposta dos encarregados de educação também para aderir à escola e também para o professor saber o feedback das suas ações e do seu relacionamento com a criança. Muitas vezes agente na sala não se apercebe do alcance das nossas palavras e dos nossos gestos e que as crianças depois em casa, é que estão no seu ambiente e comunicam e é importante que os pais nos deem esse feedback para que depois possamos adequar, acho que os professores têm de adequar o seu discurso ao público e sobretudo aquela criança em particular, se há uma criança mais sensível tentamos não exagerar e</i></p>	<p><i>autónomas e interventivas na construção de um Mundo melhor.</i></p>		<p><i>primeiro medo da leitura, o medo de falhar de fazer uma letra errada, não é, das letrinhas, dos grafemas, é fundamental cada vez mais e os pais cada vez mais têm menos tempo. (risos)</i></p>
---	---	--	--

	<p><i>agente muda o discurso, muda o vocabulário, etc., que é isso que eu peço aos encarregados de educação dos meus alunos, para me darem o feedback porque há crianças que à partida eu penso que não são sensíveis aquilo que eu digo e depois afinal até eram muito sensíveis só não mostravam e há outras que é o contrário, penso que são muito sensíveis e não, depois vão lá para casa não se passa nada. Isso é importante termos esse feedback.</i></p>			
14	<p><i>Sim, isso tem influência porque as crianças que frequentaram a Pré já sabem que estão sujeitas a um determinado horário, a uma determinada interação com uma educadora que é uma para várias crianças, portanto eles já sabem que aí há determinadas especificidades que não existe num ambiente familiar ou numa</i></p>	<p><i>As crianças de hoje, na minha opinião, frequentando ou não jardim de infância integram-se com facilidade no grupo, fazem amizades e relacionam-se com facilidade.</i></p>	<p><i>Sim, uma criança que frequenta o Jardim de Infância está familiarizada com a dinâmica escolar, o que facilitará a sua adaptação. No entanto, esta vai depender de muitos outros fatores (pares, professor, auxiliares,...).</i></p>	<p><i>Tem muita influência., muita. A nível de regras, embora sejam ciclos, não é, assim que se diz mas, etapas totalmente diferentes, não é, são pequenas competências que eles depois aqui, a partir dessas é que vamos desenvolver outras, porque eles lá trabalham em grupinhos ou em cantinhos, obviamente que nós numa sala de 1º Ciclo também temos alguns cantinhos, mas temos de desenvolver outro</i></p>

	<i>creche mais recatada.</i>			<i>tipo de competências que já não permite um tipo de organização assim, pronto, mas é fundamental, sim, sem dúvida.</i>
15	<i>De início pode ser que sim, porque na interação com os outros há sempre momentos de desilusão e de frustração que em casa nem sempre acontece, não é tão frequente e é natural que de início elas tenham alguma dificuldade, mas o que eu noto é que realmente isso depende muito da personalidade, há crianças que são muito resilientes, porque são assim, a sua personalidade é assim e há outras que frequentaram o jardim mas continuam a ser muito inseguras, não é, o jardim ajuda, em princípio se a experiência for boa ajuda, mas só por si não é determinante julgo eu, acho que é mais a personalidade.</i>	<i>Sim, a família é a primeira grande escola. Uma criança com um bom suporte familiar está mais bem preparada para se integrar na vida escolar. Mas como em tudo também há as exceções.</i>	<i>Sim, poderão sentir. Um bom suporte familiar de uma criança, não é impeditivo para que esta não apresente dificuldades de adaptação ao 1º Ciclo. Esta base poderá, no entanto, auxiliar na superação dessas dificuldades mais rapidamente e com mais naturalidade.</i>	<i>Essa questão eu acho que, como em tudo há exceções à regra, mas é mais provável na minha opinião terem mais dificuldades, porque há toda aquela logística, não é, de gestão, toda aquela comunicação que vai favorecer todo o resto todo. É um bocadinho um ciclo vicioso.</i>

Quadro 3 – Análise do conteúdo das entrevistas

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e para que fosse possível a sua análise de conteúdo, construímos uma tabela.

Segundo Morgado (2012, p.102), *“a análise de conteúdo é hoje um dos procedimentos mais utilizados na investigação empírica no campo das ciências humanas e sociais e, conseqüentemente, no campo da educação. Na verdade, com mais ou menos hesitações de carácter epistemológico e metodológico, é rara a investigação que, de forma directa ou indirecta, não faça uso dela”*.

Posteriormente às entrevistas terem sido realizadas a quatro docentes, estas foram trabalhadas a partir do seguinte quadro.

3.3.2 – Discussão e análise das entrevistas

Da análise do quadro anterior podemos, de uma forma sucinta, observar que na maioria das vezes os Professores partilham da mesma opinião em relação à maioria das questões colocadas.

Relativamente à pergunta 1 ***“Na sua opinião é fundamental a comunicação entre o Professor e o Educador de Infância aquando a transição da criança para o 1º Ano do Ensino Básico”*** todos os entrevistados concordam que é importante haver comunicação entre o Professor e o Educador de Infância aquando a transição da criança para o 1º Ano do Ensino Básico, pois esta comunicação leva a um melhor conhecimento da criança, o que certamente ajudará na adaptação da criança à nova realidade.

No que respeita à questão 2 ***“Que competências sobressaem nas crianças que frequentaram o Jardim de Infância antes de ingressarem no 1º Ciclo”*** todos os entrevistados nos dizem que as crianças que frequentaram o Jardim de Infância têm a motricidade fina mais desenvolvida e também um grau de auto-estima elevado.

Relativamente à pergunta 3 ***“Nota alguma diferença a nível das competências adquiridas pelas crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não frequentaram o mesmo”*** as opiniões dividem-se. Uns defendem que a frequência do Jardim de Infância desenvolve as

competências a adquirir pelas crianças, outros defendem que essas competências são adquiridas pelas crianças mesmo quando estas não frequentaram o Jardim de Infância, defendendo também que é papel do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico ter esse aspeto em consideração na preparação e no decorrer das suas aulas.

No que respeita à questão 4 ***“Sente alguma diferença, em termos de aquisição de competências, entre crianças que frequentaram e as que não frequentaram o Jardim de Infância”*** os entrevistados indicam-nos que a frequência do Jardim de Infância é importante para o desenvolvimento e aquisição de competências por parte da criança, mas não é crucial, pois de uma forma mais rápida ou menos rápida, todas as crianças adquirem essas competências.

Relativamente à pergunta 5 ***“Na sua opinião os Educadores de Infância diferenciam o método de trabalho consoante as competências reveladas pelas crianças”*** todos concordam que os Educadores de Infância adaptam o seu método de trabalho ao grupo com que estão a trabalhar nesse momento.

No que respeita à questão 6 ***“No 1º Ciclo há/pode haver a possibilidade de diferenciar o método de trabalho de encontro às competências reveladas pelas crianças”*** também todos defendem que o método de trabalho é adaptado à turma com a qual estão a lidar e que é uma tarefa, que embora às vezes seja difícil, é feita intuitivamente.

Relativamente à pergunta 7 ***“Existe alguma relação entre a escolha de método de trabalho e a frequência/não frequência do Jardim de Infância por parte das crianças”*** as opiniões dividem-se, pois uns defendem que as crianças que frequentaram o Jardim de Infância podem ter as competências mais desenvolvidas e outros defendem que essas competências têm a ver com as capacidades intrínsecas da criança, não com a frequência do Jardim de Infância, por isso vão conciliar o método de trabalho consoante as capacidades das crianças e não consoante a frequência ou não do Jardim de Infância por parte das mesmas.

No que respeita à questão 8 ***“Na sua opinião a frequência do Ensino Pré-escolar é relevante para desenvolver uma futura autonomia na realização de tarefas, por exemplo trabalhos de casa”*** as opiniões voltam a dividir-se. Uns defendem que a frequência do Ensino Pré-escolar para além de desenvolver determinadas competências faz também com que a criança adquira uma determinada autonomia. Outros defendem que a autonomia é adquirida pela criança independentemente de ter ou não frequentado o Ensino Pré-escolar.

Relativamente à pergunta 9 ***“Em contexto de sala de aula, é notável a autonomia adquirida pela criança que frequentou o Jardim de Infância”*** praticamente todos concordam que a frequência do Jardim de Infância permite à criança ser mais autónoma na realização das tarefas escolares e não só, também ao nível do saber-estar na sala de aula é notória a criança que frequentou o Jardim de Infância. No entanto e, mais uma vez, essa autonomia depende também de cada criança.

No que respeita à questão 10 ***“A criança que não frequentou o Jardim de Infância é menos autónoma na realização de tarefas em sala de aula”*** as opiniões dividem-se pois uns acham que essa autonomia tem a ver com a própria criança e outros dizem que está relacionada com a frequência ou não do Jardim de Infância.

Relativamente à pergunta 11 ***“Em relação ao comportamento/atitude por parte das crianças, revelam mais autonomia as que frequentaram o Jardim de Infância”*** todos os entrevistados concordam que as crianças que frequentaram o Jardim de Infância revelam mais autonomia e que a frequência do mesmo ajuda as crianças a terem um melhor relacionamento com os colegas, Professores e funcionários da escola.

No que respeita à questão 12 ***“No relacionamento com os colegas, sobressai algum tipo de autonomia por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância”*** nem todos partilham da mesma opinião. Uns defendem que essa autonomia não está relacionada com a frequência do Jardim de Infância, está relacionada com fatores intrínsecos à personalidade da criança. Outros defendem que a frequência do Jardim de Infância é um fator importante para que a criança adquira determinada autonomia para que se possa relacionar melhor com os colegas e com as pessoas que a rodeiam na escola do 1º Ciclo.

Relativamente à pergunta 13 ***“Na sua opinião o sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo está interligado com a comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação”*** todos partilham da mesma opinião, que é um fator importante para o sucesso da integração das crianças, o facto de haver comunicação entre as mesmas e a família de cada criança.

No que respeita à questão 14 ***“Existe mais facilidade de adaptação ao 1º Ciclo por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância ou não tem influência”*** as opiniões dividem-se, pois nem todos concordam que a frequência do Jardim de Infância seja um fator essencial para que as crianças sejam bem integradas no 1º Ciclo do ensino Básico.

Para finalizar, na questão 15 ***“As crianças que não frequentaram o Jardim de Infância e tem um bom suporte familiar, sentem algum tipo de dificuldade na adaptação ao 1º Ciclo”*** todos são da opinião que a família é um pilar bastante importante para que a transição, a adaptação e o sucesso escolar por parte da criança ocorra, mas dizem também que como em todos os casos existem exceções à regra.

3.4 – Comparação entre os resultados dos questionários e os resultados das entrevistas

De um modo geral os resultados mostram-se muito idênticos o que nos leva a conclusões mais fiáveis para este estudo.

Depois de comparados os resultados entre os questionários e as entrevistas realizadas, através das questões que são colocadas para os mesmos fins, os aspetos que se mostraram mais relevantes foram:

- Apesar do Ensino Pré-escolar ser importante para a aquisição de determinadas competências por parte das crianças, a frequência ou não frequência do mesmo não invalida as crianças de adquirirem ou não as competências;

- Os métodos de trabalho, quer no Ensino Pré-escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, devem ser adaptados ao grupo de trabalho;

- Quanto mais contato houver entre o Ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico mais possibilidades existe de ocorrer o sucesso escolar e o sucesso no processo de transição tem também mais hipóteses de ser proporcionado às crianças;

- A frequência do Jardim de Infância pode ajudar a que a criança seja sujeita a uma transição menos brusca aquando a entrada para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas a não frequência do mesmo não quer dizer que a criança sofra com essa transição ou que não se adapte ao 1º Ciclo;

- A frequência do Ensino Pré-escolar pode ajudar na transição destas duas etapas, pois a criança já está familiarizada com o ambiente escolar, com as regras de sala de aula, com o convívio com os colegas e com as situações do dia a dia escolar, mas o facto de não frequentar o Ensino Pré-escolar não quer dizer que não tenha todas estas noções e regras inculcidas;

- A família é um pilar bastante importante para a criança, para que esta adquira as competências necessárias em cada etapa e para que a transição ocorra da melhor forma e com o menor impacto possível para a criança;

- O contato entre os Pais/Encarregados de Educação e a escola é também um ponto essencial para uma transição saudável e para o sucesso da criança.

Com a análise deste estudo pode concluir-se que a articulação entre os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico se torna imprescindível para adaptar e integrar a criança no novo contexto educativo, ou seja, para uma transição “saudável”.

Apesar de alguns dos inquiridos não terem respondido ao inquérito na sua totalidade, pensamos que este ponto não influencia o resultado final do estudo.

Para consolidar os dados recolhidos através dos questionários, realizámos também quatro entrevistas a diferentes Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto aos resultados obtidos através dos questionários, depois de todos os dados analisados, concluímos que algumas crianças sentem um misto de emoções, por vezes até contraditórias, quando se apercebem que vão vivenciar uma transição, neste caso específico, a transição do Jardim de Infância para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta todos os dados recolhidos, através dos questionários e das entrevistas realizadas, e posteriormente analisados, concluímos que se a criança for familiarizada como o tema transição desde cedo, esta não sofre um choque tão profundo.

Visto a criança ser ainda muito jovem, e possivelmente esta ser a primeira transição da sua vida que se irá recordar posteriormente, esta precisa de amparo, tanto por parte da Educadora de Infância como por parte do Professor(a) que a recebe no 1º Ano do Ciclo do Ensino Básico. Para que este triângulo fique completo, podemos ainda dizer que os Pais/Encarregados de Educação também são um pilar fundamental e muito importante neste processo de transição. Assim, utilizando o triângulo, podemos dizer que em cada vértice está um adulto, a Educadora, o Professor e o Pai/Mãe/Encarregado de Educação, e no centro do triângulo, rodeada e amparada, está a criança.

Se houver uma parceria, uma articulação entre todos os intervenientes atrás referidos e a criança, a transição que era, ao princípio, para a criança algo que a podia deixar intimidada, torna-se uma experiência única e fascinante, pois é ao mesmo tempo a “criança mais velha” da sala do Jardim de Infância”, e a “criança mais nova” na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta transição será tão mais positiva quanto mais intervenientes tiver, pois será vivenciada por todos, e principalmente pela criança, num clima de harmonia, cooperação e amizade entre

todos os intervenientes, o que fará com que a criança se sinta segura para dar mais um passo na sua ainda curta vida, passo este tão importante.

Perante todos estes factos, há que apostar numa formação contínua de Professores e Educadores que tenha em conta as dificuldades e preocupações que os docentes vivenciam aquando a transição dos seus alunos do Ensino Pré-escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como as preocupações com a aquisição de competências necessárias por parte das crianças. Esta formação torna-se assim, um contributo indispensável para repensar e reformular muitas das questões subjacentes a todo este processo de transição tão importante para a criança e para quem a rodeia.

Parte IV

4 – Conclusão

Ao longo da realização deste estudo reafirmámos que a transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico é uma das etapas mais importantes na vida das crianças e como já foi referido a transição educativa exige uma conjugação de esforços de todos os intervenientes no processo educativo da criança.

Ao procurarmos um equilíbrio, para que aconteça a adaptação e não o conflito, realçamos a importância de um trabalho colaborativo entre Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Pais/Encarregados de Educação, com a finalidade de atenuar os cortes e as diferenças que existem entre os dois níveis de ensino, criando assim as condições para possibilitar à criança uma maior capacidade de resposta às novas situações que surjam. Se esta transição, que por norma é a primeira grande transição recordada futuramente pela criança, for vivenciada de uma forma positiva, poderá significar que a criança quando se deparar com outras situações de mudança, não sentirá tanta ansiedade, uma vez que a transição anterior foi enfrentada com sucesso.

Após esta investigação tornou-se visível que as metodologias aplicadas na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico são diferentes, e apesar de todos os esforços, não é prática comum, o trabalho em equipa entre docentes do mesmo nível de ensino, e até mesmo entre docentes de diferentes níveis de ensino. Como tal, estas atitudes não conseguem ser apropriadas a um ensino que se pretende que seja contínuo, relevante e que pressupõe a intervenção de Educadores e Professores, com um olhar na mesma direção.

Para esbater estas dificuldades, torna-se essencial o desenvolvimento de relações entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer para o conhecimento e debate dos conteúdos curriculares, quer para assegurar a continuidade do processo educativo.

Não é possível esquecer que a transição de uma criança da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico implica novas funções e responsabilidades para a criança, colocando-

a num permanente desafio, tanto perante si própria, como perante o grupo de pares e perante o novo contexto onde passam a estar inseridas. Os docentes defendem que se estas mudanças não forem estruturadas e vivenciadas de uma forma sequencial e tranquila, elas podem vir a ser um grande reforço para o insucesso e posteriormente o possível abandono escolar.

Quase que incorporadas na transição de um ciclo para outro, estão as competências adquiridas ao longo de todas as etapas vividas pela criança. Estas competências são muito importantes para o saudável desenvolvimento e crescimento de cada criança, pois se as crianças não forem adquirindo qualquer competência ao longo do seu percurso, tanto no Ensino Pré-escolar como no 1º Ciclo, estas terão grandes hipóteses de não virem a ser bem-sucedidas na sua vida futura, quer seja ao nível da sua vida pessoal quer ao nível da sua vida profissional.

Este projeto de investigação pode e deve ter utilidades práticas, aquando a sua leitura. Com este estudo poderemos refletir os nossos métodos de trabalho, quer sejamos Professores ou Educadores, compará-los com os métodos estudados neste projeto, e melhorar o nosso trabalho. Todos os dias aprendemos algo novo e, numa outra ocasião poderemos ter oportunidade de pôr em prática o que aprendemos, quer tenha sido uma aprendizagem escolar ou quotidiana.

Devemos ser nós a adaptarmo-nos às situações, pois as situações não se vão adaptar a nós certamente.

Pelos factos que foram referidos anteriormente e pelos inquiridos defenderem que a transição deve ser preparada por Educadores e Professores, o facto desta transição se apresentar como uma preocupação mais evidente nos Educadores de Infância, deve-se à relação que os mesmos constroem com as suas crianças, por realizarem um trabalho mais próximo com elas, preocupando-se com o seu bem-estar.

Quando acima se faz referência à realização de um trabalho mais próximo entre a criança e o Educador, não quer dizer que o Professor de 1º Ciclo não o faça também, mas fá-lo de uma forma menos direta e menos perceptível aos olhos da criança. Em primeiro lugar porque enquanto os Educadores de Infância já conheceram a criança ao longo dos anos, isto se esta não tiver frequentado o mesmo Jardim de Infância em anos anteriores, caso contrário já conhecem a criança, os Professores do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico que acolhem a criança, normalmente não a conhecem, o que torna automaticamente o relacionamento afetivo um pouco mais retraído no início do ano letivo, que é precisamente a etapa em que a criança se sente mais frágil e precisa de mais acompanhamento. Neste sentido tem todo o significado e relevância que as crianças

façam visitas e atividades conjuntas com a Escola de 1º Ciclo e conheçam e falem com os Professores, pois poderão vir a ser os seus Professores, criando desde logo afetos com os mesmos, podendo assim atenuar a ansiedade por parte das crianças e quem sabe até por parte dos adultos intervenientes neste processo.

Continuando no tema de sequencialidade, poderemos fazer referência aos métodos de ensino utilizados em ambas as etapas educativas. Para a maioria dos Professores e Educadores inquiridos os métodos devem ser contínuos, possibilitando uma continuidade educativa para assegurar à criança uma sequência de experiências e aprendizagens sem sobressaltos de maior. Existem também inquiridos que nos indicam que os métodos devem ser diferenciados ao longo dos anos e alguns dizem-nos que dependendo do grupo que lideram o método pode manter-se ao longo dos anos ou pode ser diferente. Dizem-nos também que o método de trabalho deve ser ajustado à criança e que embora este ajuste seja feito praticamente de uma forma intuitiva e espontânea, por vezes não é uma tarefa fácil de ser realizada, pois existem muitos outros fatores que não permitem ao Professor do 1º Ciclo um acompanhamento tão específico e individual quanto seria desejado (por exemplo a aquisição de diversas competências numa etapa específica, não podendo “insistir mais tempo” pois irá ser avaliada nesse momento).

Os resultados obtidos neste estudo indicam-nos que as hipóteses colocadas têm relevância para facilitar a transição e a integração das crianças no novo meio, mas não são fator exclusivo para que o sucesso da transição e da integração ocorra. Estes resultados fazem também referência à importância dada à transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta considerada como um fator importante para o sucesso no 1º Ciclo e seguintes etapas. Pelo facto desta transição ser tão importante na vida destas crianças, são apresentadas algumas estratégias, originadas da variável qualitativa “Estratégias com os Docentes e Crianças para promover a transição”, como por exemplo, visitas à escola do 1º Ciclo (83.2% dos Professores e 90% das Educadoras), conversas com os Professores (65.7% dos Professores e 85% das Educadoras) e festejos comuns, de modo a suavizar a mudança que se fará sentir.

Mais uma vez recorrendo aos questionários e analisando variáveis quantitativas, “Coexistência do Jardim de Infância na mesma área da escola do 1º Ciclo”, podemos concluir que a proximidade física dos dois contextos educativos, surge como outro aspeto importante para esta transição, 88.46% das Educadoras e 98.65% dos Professores em Caldas da Rainha, 78.57% dos Professores e 100% das Educadoras em Peniche, 63.64% dos Professores e 75% das Educadoras em Serpa e 58.33% dos Professores e 50% das Educadoras no Fundão afirmam isso. Embora não

se possa generalizar a questão, a mesma proporciona às crianças interações diversificadas entre os dois grupos, quer ao nível das crianças, quer ao nível dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, quer ainda na concretização de atividades conjuntas, tomando assim contato com as duas realidades educativas.

Em relação aos desenhos realizados pelas crianças podemos concluir que no geral as crianças têm uma expectativa positiva da sua futura escola de 1º Ciclo, pois pintam-na com cores alegres e todas ficaram entusiasmadas com a tarefa, o que pensamos ser um fator positivo para a transição, pois é uma estratégia para se familiarizarem com a sua futura escola. Algumas crianças, quando lhe foi explicada a tarefa, disseram que já tinham visitado a sua futura escola, alguns com os Pais outros com a sua Educadora de Infância, mas na maior parte não sabiam qual a cor das suas paredes e optaram por deixá-las em branco, tendo o cuidado de dizer que não pintavam as paredes da escola porque eram da cor branca e que na folha branca não conseguiam pintar com o lápis branco.

Algumas das crianças revelaram ainda um pouco de imaturidade no desenho e pintura, também por terem apenas cinco anos, mas quiseram participar na atividade e como o tema Escola de 1º Ciclo já lhes é algo familiar, pois estão na mesma sala das crianças que irão frequentar o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo seguinte, achámos pertinente que o realizassem também.

Analisando todos os resultados obtidos ao longo de todo o estudo posso dizer que não existem condições para confirmar as hipóteses que foram colocadas, sendo estas ***“H1 - A frequência no Ensino Pré-escolar é relevante para uma futura autonomia das crianças em tarefas como a realização dos trabalhos de casa”***; ***“H2 – A opinião dos educadores de infância acerca do método de trabalho que deve ser utilizado tem influência na diferenciação do mesmo consoante as competências reveladas pelas crianças”***; ***H3 – A observação de diferenças, em termos de capacidades, entre as crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não o fizeram depende da comunicação entre os professores do 1º ciclo e os educadores de infância”*** e ***“H4 – O sucesso da integração das crianças no 1º ciclo do ensino básico depende da comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação”***, pois quando os adultos que fazem parte do crescimento da criança (podendo ser os Pais/Encarregados de Educação ou os Educadores de Infância) e os Professores de 1º Ciclo articulam o seu trabalho, este torna-se mais produtivo e eficaz e a transição é mais homogénea, não sendo para isso fator necessário a frequência do Ensino Pré-escolar. Nesse trabalho realizado em articulação são muito importantes as atividades

realizadas, pois estas devem fazer todo o sentido para as crianças e todos os intervenientes que nela participam, ajudando mais uma vez na transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo.

Claramente notamos que existem imensas vantagens resultantes de um trabalho de articulação desenvolvido por Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de trabalharem em conjunto a transição de uma etapa para a outra. Para os Professores as vantagens são mais evidentes ao nível social, no sentido de se adaptarem, integrarem melhor, e ao nível cognitivo, no sentido de já trazerem alguns conhecimentos/competências base adquiridos no Jardim de Infância (sobressaindo a motricidade fina). Para as Educadoras de Infância estas vantagens remetem-nos mais para o nível emocional, no sentido de trabalhar e preparar a criança para a transição para que esta se sinta segura e daí resulte uma melhor adaptação/integração da criança ao novo contexto.

Importa também fazer referência que, ao dar importância a esta problemática, deve fazer-se algo para mudar mentalidades e atitudes de forma a proporcionar à criança uma continuidade onde a colaboração e a partilha predominam em relação ao egocentrismo e individualismo

Podemos assim concluir que, para que exista uma boa transição das crianças para outro contexto diferente é necessário o envolvimento das equipas dos dois níveis de ensino e dos Pais/Encarregados de Educação das crianças.

Concluimos também que os Educadores de Infância e os Professores devem unir esforços estabelecendo trocas de saberes e de experiências, com o objetivo de dar sequencialidade às aprendizagens, aquisição de competências e desenvolvimento motor e intelectual das crianças.

Juntando todos estes fatores com o trabalho realizado em casa pelos Pais/Encarregados de Educação das crianças, temos um ótimo ponto de partida para que as nossas crianças tenham como experiência uma transição harmoniosa e sem sobressaltos de maior, podendo tornar-se crianças calmas, seguras de si mesmas e com excelentes perspetivas de desenvolvimento, tanto cognitivo como emocional.

Uma afirmação que julgamos muito importante e que faz todo o sentido neste estudo está inserida no princípio geral da Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997), que considera a educação Pré-escolar como "complemento da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação". Esta afirmação, que acentua a importância da relação com a família, traduz-se no objetivo de "incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade".

Os Pais/Encarregados de Educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Estando hoje, de certo modo, ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da Educação Pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias. Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a cultura sócio familiar da qual as crianças são oriundas, para que a Educação Pré-escolar se possa tornar mediadora entre a cultura de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso.

Sendo a Educação Pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre esta e o estabelecimento educativo, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças.

Para além da família, também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação dos esforços e dos recursos da comunidade para a educação das crianças. Assim, tanto os Pais/Encarregados de Educação como os outros membros da comunidade deveriam poder colaborar no desenvolvimento do projeto educativo do estabelecimento. O processo de colaboração dos Pais/Encarregados de Educação com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e ainda consequência no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.

A grande questão com que se debate a Educação nos dias de hoje é saber se estamos a educar e a formar as nossas crianças e os nossos adolescentes tendo em conta o que os aguarda num futuro mais próximo ou mais longínquo.

Os primeiros responsáveis pela educação das crianças são os pais e a família em que a esta está inserida. Em segundo lugar estará a escola com os seus professores e todo o corpo técnico e auxiliar que apoia a ação educativa. Em terceiro lugar estamos todos nós, ou seja, todas as instituições e todos os protagonistas de uma sociedade que se quer livre e em que praticamente tudo tem a ver com educação. Da televisão aos jornais, dos editores aos escritores, do cinema ao teatro, das redes sociais aos diferentes meios de comunicação e informação, isto é, todos aqueles que tratam temas mais ou menos relevantes, mas com impacto na aquisição de conhecimentos, na prática dos valores ou na atitude e no comportamento dos cidadãos. Para uma sólida formação de base entendemos que devemos analisar três componentes fundamentais: os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos e os valores.

Em relação aos conhecimentos parece ser indiscutível, pelo menos se formos minimamente sensatos e equilibrados, que o domínio da língua materna é um pressuposto de todas as aprendizagens e que sem este domínio dificilmente alguém poderá compreender outras matérias, para além de que o modo como nos exprimimos e a forma correta como o devemos fazer têm muito a ver com a capacidade para interpretar o que lemos, o que escutamos e o que vemos. Por isso mesmo pode dizer-se que a língua materna é um pilar essencial da formação de base. Em paralelo com a língua materna devemos colocar todas as matérias que desde sempre são consideradas como essenciais. Desde logo a Matemática, que quando bem trabalhada, constitui uma formação essencial através da qual se ganha o chamado raciocínio matemático, fator estruturante do pensamento e da forma como se abordam os problemas, em particular as questões mais complexas. Igualmente relevante para a educação e formação são as áreas da música, das artes e das expressões plásticas através das quais se ganha o sentido estético, a consonância dos sons, a harmonia das cores, a ideia de beleza e sobretudo o papel que a criatividade pode representar como tradutora do talento que está muitas vezes escondido quando não se tem um contacto com a música ou com as artes sejam estas a pintura, a escultura ou qualquer outra forma de expressão, designadamente as que foram criadas com as novas tecnologias. Segundo Eduardo Grilo (2019) o maior sucesso de uma escola seria conseguir transformar todos os seus estudantes em leitores conscientes e interessados, e aí o sucesso seria integralmente atingido.

Se os conhecimentos são essenciais na formação de base das crianças, também é cada vez mais importante a forma como cada um assume o seu papel e o seu contributo para a vida coletiva, ou seja, as atitudes e os comportamentos que caracterizam a vida de cada um perante a sociedade a que pertence.

É neste sentido que a educação e a formação devem atribuir uma especial prioridade e importância ao “currículo escondido”, onde cabem o prazer de aprender, a iniciativa, a liderança, o sentido crítico, a responsabilidade, o trabalho em equipa, a inovação, a criatividade, o rigor, a exigência e ainda a ideia central de que na atividade profissional importa ser mais pró-ativo do que reativo e que o caminho e a trajetória de cada um dependem menos da sorte e mais do trabalho, do esforço e do empenho que se colocam nas tarefas que vai ser necessário realizar ao longo da vida.

Aprender a trabalhar em grupo e sobretudo saber executar uma tarefa complexa através de uma equipa devidamente organizada e com uma liderança forte e determinada é um fator de grande importância na formação de cada um.

De pouco servem os conhecimentos se a formação de base não for entendida como uma educação para os valores e feita a partir desses mesmos valores.

Quando falamos em valores referimo-nos concretamente à liberdade e ao saber ser e saber estar, no respeito pelos outros e com um sentido ético que cada um deve colocar em tudo o que faz e que se sobrepõe ao simples cumprimento da lei ou à satisfação das regras que enquadram a sociedade em que se está inserido.

Os três elementos descritos constituem um todo e é como tal que devem ser considerados pelos educadores sejam estes os Pais, os Avós, os Educadores de Infância ou os Professores. Trata-se de um desafio muito exigente que obriga a refletir sobre o trabalho que tem sido feito nas escolas. É preciso olhar para o futuro sem medo, mas com as preocupações inerentes à abordagem de um problema complexo e sensível como é a educação e formação dos mais novos. (Grilo, 2019)

Educar não é despejar conteúdos nas cabeças de uns quantos indivíduos, na esperança de que depois estes os saibam debitar. Educar é sobretudo e principalmente, formar cidadãos livres e responsáveis, que amanhã possam contribuir validamente para o bem comum. Para tal, precisa-se certamente de alguma bagagem cultural e técnica, mas precisa-se mais ainda, de aprender a conviver, o que não se pode fazer sem um mínimo de boa educação. (Almada, 2019)

Ao dar por concluído este projeto temos consciência de que muito ficou por abordar, mas pensamos que apesar de tudo terá sido um contributo útil para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância começarem a interferir educativamente mais no projeto uns dos outros.

Gostaria ainda de fazer referência a uma frase de Gandhi pois concordo com a mesma “O futuro dependerá daquilo que fazemos no presente” e por isso achamos importante desenvolver um trabalho em conjunto para que o futuro seja o mais sorridente possível.

5 - Referências Bibliográficas

- Abecasis, T. (23 de junho de 2020). *A escola que cabe num ecrã deixou muitas respostas incompletas*. Público. Consultado em 31 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/06/23/impar/video/escola-cabe-ecra-deixourespostas-incompletas-20200623-014545>,
- Abrahão, M. H. (janeiro/junho de 2015). *Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente*. Revista EntreLínguas, 1(1), 25-41.
- Afonso, A. J. (2001). *A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição*. Sociologia: problemas e práticas, 37, 33-48.
- Agostinho, P. A. F. (2012). *Bullying: causas e consequências na perspetiva dos agentes educativos: Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado não editada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Agrupamento de Escolas Horizontes do Este. (2007, abril 25). *Comunicado - 25 de Abril de 2007* [mensagem de blog]. Consultado em 27 outubro de 2008. Disponível em: <http://horizontes-do-este.blogspot.pt/2007/04/comunicado-25-de-abril-de-2007.html>
- Alarcão, I., & Canha, M. B. (s.d.). *Investigação e acção em didáctica. Suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos*. Em I. Cardoso, E. Martins, Z. Paiva. (Eds.) Da investigação à prática: Interações e debates. Universidade de Aveiro/CIDTFF.
- Almada, P. G. P. de (2019). *O secretário de Estado da (má) Educação*. Consultado em 28 de junho de 2019. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/o-secretario-de-estado-da-ma-educacao/>
- Almeida, A. R. (março, 2019). *A Influência Da Afetividade No Processo De Aprendizagem De Crianças Da Educação Infantil*. Revista Educar FCE, 18, 346-361.

- Alves, J. M., & Cabral, I. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Consultado em 31 de janeiro de 2021. Disponível em: www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Ebook_Ensinar_e_aprender_em_tempos_de_COVID_19.pdf
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Eds.) (2010). *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Universidade de Aveiro.
- Andrade, P. F. (2003). Aprender por projetos, formar educadores. In J. A. Valente (Org.), *Formação de Educadores para o Uso da Informática na Escola* (pp. 57-83). Campinas: Unicamp/NIED.
- Araújo, M. J. (2004). *ATL: Actividades de Tempos Livres Sem Tempo nem Liberdade* (Dissertação de Mestrado não editada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Araújo, M. J. (2009). *Trabalhos de casa: uma questão na ordem do dia*. A Página da Educação, 185, 90-91.
- Araújo, M. J. (2010). A Importância do Tempo Livre para o Bem-Estar das Criança. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 41(5).
- Araújo, M. J. (2011). *Tempos de criança e tempos de aluno: estudo sobre a relação entre o tempo livre e o tempo de trabalho escolar em espaços educativos frequentados por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade* (Tese de Doutoramento não editada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ascensão, J. (2021). *A Escola: desafios que se renovam*. Consultado em 06 de maio de 2021. Disponível em: <https://observador.pt/opiniaio/a-escola-desafios-que-se-renovam/>
- Assis, O. Z. M. (1979). *Uma nova metodologia e educação pré-escolar*. São Paulo: Pioneira.

- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). *A Educação Pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica*. *Inovação*, 10(1), 7-19.
- Bamberger, M., Rao, V., & Woolcock, M. (2010). *Using mixed methods in monitoring and evaluation: Experiences from international development*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Barbosa, F. A., & Freitas, F. J. (s.d.). A didática e a sua contribuição no processo de formação do professor. Faculdade de Pimenta Bueno. Consultado em 31 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wpcontent/uploads/sites/13/2018/02/especial/3.pdf>
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. P. (1997). O Tratado de Tordesilhas na Educação/Formação: Faz sentido? *Millenium*, 6.
- Batista, A. P. M. (março, 2019). *O Papel Do Professor De Educação Infantil Na Atualidade*. *Revista Educar FCE*, 18, 289-299.
- Batista, T. (março, 2019). *A Importância Da Família No Processo Educativo*. *Revista Educar FCE*, 18, 1735-1746.
- Biesta, G. (2010). *Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Blevins, W. (1997). *Phonemic Awareness. Activities for Early Reading Success*. New York: Scholastic Professional Books.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. L., & Silva, M. S. (2000). *Educação Intercultural no Pré-escolar: dos factos às representações*. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia – Sociedade Portuguesa. Passado recente, futuro próximo*. Coimbra: abril.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. O educador, A formação* (Vol. 1). Setúbal: Marina Editores.
- Borrás, L. (2002). *Manual da Educação Infantil. Experiências educativas, descoberta de si mesmo* (Vol. 2). Setúbal: Marina Editores.

- Bowey, J., & Tunmer, W. (1984). Word awareness in children. In W. Tunmer, C. Pratt, & M. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: theory, research and implications* (pp. 73-91). Berlin: Springer.
- Bravo, M. P. C., & Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa* (3ª ed.) Sevilla: Ediciones Alfar.
- Canal Educação (2015, julho 3). *Pré-escolar para todos a partir dos quatro anos em 2016/2017*. Consultado em 23 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.canal-e.pt/pre-escolar-para-todos-a-partir-dos-quatro-anos-em-20162017/>
- Cardoso, M. A. (1999). *A construção da literacia: da investigação à prática* (Dissertação de CESE não editada). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, A. C. (2017). *Ensino de línguas baseado em tarefas - da teoria à prática*. LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Catalão, I., & Maia, M. (2002). Formação de Educadores e Professores para a iniciação às TIC na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora
- Christ, T. (2010). *Teaching mixed methods and action research: Pedagogical, practical, and evaluative considerations*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Colling, J., Richit, A., & Alberti, L. A. (2016). *Formação inicial de professores para uso das tecnologias: A apropriação do conhecimento tecnológico evidenciado nos planos de ensino*. Em N. Pedro, A. Pedro, J. F. Matos, J. Piedade, M. Fonte, G. Miranda, F. A. Costa, E. Cruz, J. Viana, N. Dorotea, N. R. Oliveira & S. Batista (Eds.), *Tecnologias digitais e a escola do futuro - Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 1388-1397). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cosme, A., & Trindade, R. (1998). *A formação inicial de educadores de infância e de professores do Ensino Básico*. A Página da Educação, 66, 11-14.

- Cosme, A., & Trindade, R. (2006). *Formação Inicial de Professores: Quo vadis?*. A Página da Educação, 155, 16-17.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2006a). *Formação inicial de professores: Entre nada e coisa nenhuma*. A Página da Educação, 156, p.16.
- Coudry, M. I. H., & Freire, F. (2008). *Cérebro e linguagem em ação na sala de aula*. Campinas: Cefiel-IEL/Unicamp.
- Cox, J. W., & Hassard, J. (2005). Triangulation in Organizational Research: A Re-Presentation. *Organization*, 12(1), 109-133. doi: 10.1177/1350508405048579
- Creswell, J.W. (2010). *Mapping the developing landscape of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cury, A. (2007). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. (2013). *Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos*. Nuances: estudos sobre Educação, 24(3), 67-80.
- Davies, D., et al (1989). *A escola e as famílias: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2ª ed.)*. São Paulo: Cortez.
- Dias, M. N. (2000). Educação Pré-Escolar - Uma Paixão Esquecida? *A Página da Educação*, 93, 4-5.
- Dias, R. M^a (março, 2019). *O Desenho Infantil E A Importância Da Arte Para Criança*. Revista Educar FCE, 18, 1609-1620.
- Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (2001). Lisboa: Verbo.
- Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622.

- Direção Geral da Educação. (2020). *8 princípios orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D) nas escolas*. Ministério da Educação. Consultado em 31 de janeiro de 2021. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf
- Duarte, J. A. (2002). As TIC nos primeiros anos de escolaridade: Experiências de terreno. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 40-48). Porto: Porto Editora.
- Educare.pt. (2021, janeiro 20). *Fecho prolongado de escolas condiciona regresso dos mais vulneráveis*. Consultado em 05 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=181385&langid=1>
- Federação Nacional de Educação (Ed.) (2019). *Estatuto da carreira docente*. Federação Nacional de Educação.
- Felizardo, M. H. & Costa, F. A. (2016). *Perceção dos professores sobre a qualidade da formação na área das TIC*. Em N. Pedro, A. Pedro, J. F. Matos, J. Piedade, M. Fonte, G. Miranda, F. A. Costa, E. Cruz, J. Viana, N. Dorotea, N. Oliveira, & S. Batista (Eds.), *Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016 - Tecnologias digitais e a escola do futuro* (pp. 117-133). Universidade de Lisboa.
- Fernández, P. S., & Díaz, P. S., (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cadernos de Atención Primaria*, 9(2), 76-78.
- Ferreira, A. B. (2016, fevereiro 10). Governo quer alunos até ao 9.º ano o dia inteiro na escola. *Diário de Notícias*. Consultado em 15 de março de 2018. Disponível em: <http://www.dn.pt/portugal/interior/governo-quer-alunos-ate-ao-9o-ano-o-dia-inteiro-na-escola-5022293.html>
- Ferreira, F. I., & Oliveira, J. M. (2007). Escola e políticas educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, 25(1), 127-148.
- Ferreira, M. (2000). *Salvar os corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal 1880-1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ferreira, R. (2015, julho 3). Crianças de 4 anos com vaga garantida no pré-escolar. Observador. Consultado em 15 de março de 2018. Disponível em: <http://observador.pt/2015/07/03/criancas-de-4-anos-com-vaga-garantida-no-pre-escolar/>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2ª ed.). Mexico: Siglo Vintiuno Editores.
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Figueiroa, A. M. (2015). *Formação inicial de docentes - componente base da formação docente*. Saber & Educar, 234-243.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2.ª ed.). Lisboa: Monitor.
- Flores, M. et al. (2009). *Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional*. In: FLORES, A.; VEIGA SIMÃO, A. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A academização da formação dos professores de crianças*. *Infância e Educação*, 4, 19-35.
- Formosinho, J. O. (2007). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 43-72). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, Braga, 2005.

- Forte, A.; Flores, M. A. (2010). *Concepções e práticas de colaboração docente*. In: Flores, M. A.; Alves, M. P. (Org). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação - da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7ª ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Freitas, H., Janissek-Muniz, R. & Moscarola, J. (2005). Modelo de formulário interativo para análise de dados qualitativos. *Revista de Economia e Administração*, 4(1), 27-48.
- Freitas, H., Janissek-Muniz, R. & Moscarola, J. (2005, outubro). *Técnicas de análisis de datos cualitativos*. Apresentado no Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración, Santiago do Chile.
- Fthenakis, W. E. (2002, julho). *Trends and perspectives in early childhood education: Reconceptualising early childhood education from an international point of view*. Comunicação apresentada na 3rd Conference of Pacific Early Childhood Education and Research Association, Shanghai.
- Gaspar, M. F. (1990). *Modelos Curriculares em Educação Pré-escolar. Estudos das escolhas dos Educadores* (Dissertação de Mestrado não editada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Falmer.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001) *O Inquérito: Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- GIS in School Curricula (1997). USA: Environmental Systems Research Institute. Disponível em: <http://www.esri.com/industries/education/schools>
- Góes, F. O. D. (março, 2019). *O Desenho E As Cores Na Primeira Infância Na Perspectiva Da Pedagogia Waldorf*. *Revista Educar FCE*, 18, 1007-1015.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Gomes, J. F. (1977a). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, J. F. (1977b). *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Olberg, & F. Smith (Eds.), *Awaking to literacy* (pp. 102-109). Exeter: Heinemann Educational.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). *Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school*. European Early Childhood Education and Research Journal, Themed Monograph Nº.1
- Grilo, E. M. (2019). *Educar para o Futuro*. Consultado em 28 de junho de 2019. Disponível em: <https://observador.pt/opiniaio/educar-para-o-futuro/>
- Hall, N. (1988). *The emergence of literacy*. London: UKRA/Hodder and Stoughton.
- Haugland, S. W. (2000). *Computers and Young Children*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Illinois. Consultado em 01 jun. 2011. Disponível em: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/digests/2000/haugland00.pdf>
- Henriques, A. (2017). *Educação: As novidades para 2018*. Consultado em 23 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.comregras.com/educacao-as-novidades-2018/>
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohman, N., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Johnson, R. B. & Gray, R. (2010). *A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Jordán, J. (1996). *Propostas de educacion intercultural para profesores*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kepler, S. R. (1974). *A criança de 6 e 7 anos na 1ª série*. Rio de Janeiro: GB - Brasil
- Kramer, S. (2006). *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática.
- LaTorre, A., Del Rincon D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigacion Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Laureano, R. M., & Botelho, M. C. (2012). *SPSS – O meu manual de consulta rápida* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lieber, E. & Weisner, T. S. (2010). *Meeting the practical challenges of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2004). *O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes*. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), 57-84.
- Lima, L. F. (março, 2019). *Formação, Prática E Profissão Docente*. *Revista Educar FCE*, 18, 1367-1381.
- Mann, P. S. (2017). *Introdução à Estatística*. LTC
- Manzini, E. J. (2003). *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In M. C. Marquezzine, M. A. Almeida, & S. Omote (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (pp. 11-25). Londrina: Eduel.
- Manzini, E. J. (2004, março). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Artigo apresentado no II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: A pesquisa qualitativa em debate, Bauru.
- Manzini, E. J. (2006). *Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados*. In D. M. Jesus, C. R. Baptista, & S. L. Victor, *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 361-386). Vitória: UFES.

- Marconi, Marina A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142.
- Marques, R. (1986). *A Criança na Pré-Escola. Efeitos e Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1996). *Educação de Infância e Ensino Básico – diferenças no envolvimento das famílias*. *Noesis*, 32.
- Martins, G. A. & Domingues, O. (2017). *Estatística Geral e Aplicada*. Atlas
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. A. (2003, outubro). *Qualidade educativa e desenvolvimento da linguagem escrita*. Trabalho apresentado no Encontro Internacional “A Criança, a Língua e o texto literário: da investigação às práticas”, Braga.
- Martins, M. A., Mata, L. & Silva, A. C. (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação*. *Análise Psicológica*, 32(2), 135-143.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1089/2385>
- Mazzamati, S. M. (2012). *Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas*. São Paulo: Edições SM, 2012 – Somos mestres.

- Mendes, G. (2008, fevereiro 11). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Consultado em 29 de outubro de 2008. Disponível em: http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_content&task=view&id=138&Itemid=33
- Mertens, D. M. (2010). *Divergence and mixed methods*. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 3-5.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?*. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Ministério da Educação (2003). *Organização Curricular e Programas – Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Cultura (1980). *A Escola de 1º Grau e o Currículo*. Brasília: Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus.
- Missel, F. D. (2018). *Reflexões sobre a disciplina isolada formação docente, subjetivação e tecnologias*. Em A. S. Neto & R. Z. Cerny (Eds.), *Narrativas autobiográficas de professores - (auto)formação e investigação em torno do currículo, formação docente e tecnologias digitais* (pp. 58-69). Pimenta Cultural.
- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em Contexto Escolar: transformar o conflito em oportunidade*. *Exedra*, 1(3), 43-56.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nabuco, M. E., & Lobo, M. (1997). *Articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Saber Educar*, 2, 31-43.

- Niglas, K. (2010). *The multidimensional model of research methodology: An integrated set of continua*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nogueira, A. J. (março, 2019). *O Ensino De Artes Na Educação Infantil*. Revista Educar FCE, 18, 394-407.
- Nogueira, O. (1968). *Pesquisa social: introdução as suas técnicas*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Noronha, M. H. (2000). *Os Meninos e o Jardim de Infância - Sugestões aos Pais Imigrantes*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Nóvoa, A. (1999). Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário – Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). *Análise Psicológica*, 5(3), 413-440.
- O Quadro Preto. (2006, março 28). *Educação pré-escolar e estagiários* [mensagem de blog]. Consultado em 18 de outubro de 2008. Disponível em: <http://oquadropreto.blogs.sapo.pt/3934.html>
- Observador. (2021, abril 29). *Parlamento solicita ao Conselho Nacional de Educação estudo sobre impactos da pandemia*. Consultado em 06 de maio de 2021. Disponível em: <https://observador.pt/2021/04/29/parlamento-solicita-ao-conselho-nacional-de-educacao-estudo-sobre-impactos-da-pandemia/>
- Observador. (2021, maio 03). Professores concluem que ensino à distância agravou desigualdades entre alunos. Consultado em 09 de maio de 2021. Disponível em: <https://observador.pt/2021/05/03/professores-concluem-que-ensino-a-distancia-agravou-desigualdades-entre-alunos/>
- Olabuénaga, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3ª ed.). Bilbao: Universidade de Deustro.
- Oliveira, A. F. M. (março, 2019). *A Importância Dos Jogos E Brincadeiras Na Educação Infantil*. Revista Educar FCE, 18, 417-428.
- Oliveira, L. D. (março, 2019). *A Educação Infantil E As Aprendizagens Lúdicas Na Infância*. Revista Educar FCE, 18, 1333-1343.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O Envolvimento da Criança na Aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93.
- Painho, M., Silva, R., & Antunes, P. (1996). *Utilizando os Sistemas de Informação Geográfica no Ensino da Geografia ao Nível do Ensino Básico e Secundário*. Comunicação apresentada no Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo, Costa de Caparica.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2002). Observar: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora
- Pereira, A. (2004). *SPSS – Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, D. C. (1998). *Importância e complexidade das funções dos professores na Sociedade de Informação: vantagens da formação de professores ser sediada nos departamentos que se ocupam da ciência como corolário*. In *A Sociedade de informação na Escola* (pp. 153-156), Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Pereira, I. & Viana, F. (2003). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões*. In F. F. Azevedo, *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: actas do I encontro internacional*, Braga.
- Pereira, M. F. (2001). *Transformação educativa e formação de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação.
- Piaget, J. (1977). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pinto, M. A. (2019). *Educar mesmo*. Consultado a 28 de junho de 2019. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/educar-mesmo/>

- Plano Clark, V.L. & Badiee, M. (2010). *Research questions in mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pondetdura, M^a, S. C. (março, 2019). *A Importância Do Desenho Infantil No Processo Ensino-Aprendizagem*. Revista Educar FCE, 18, 1436-1452.
- Projecto Português Fácil. *Acerca do método "português fácil"* [mensagem de glob]. Consultado em 23 fev. 2016. Disponível em: <http://projectoportuguesfacil.blogs.sapo.pt/1948.html>
- Purcel, A., Brown, S. & Ponomarenko, A. (2005). *Internet. GIS Makes Learning Fun*. San António: University of Texas.
- Quecedo, R. & Blázquez, F. (2002). *Metodología cualitativa: conceitos y características*. Documento policopiado. Bilbao, Badajóz.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva* (Tese de Doutoramento não editada). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Rea, L. M. & Parker, R. A. (2000). Desenvolvendo perguntas para pesquisas. In *Metodologia de pesquisa: do planeamento à execução* (pp. 57-75). São Paulo: Pioneira.
- Ribeiro, G. B. (2015, julho 3). Garantia da educação pré-escolar baixa dos 5 para os 4 anos. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/07/03/sociedade/noticia/garantia-da-educacao-preescolar-baixa-dos-5-para-os-4-anos-1700915>
- Rodrigues, A. L. (2017). *A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em 31 de janeiro de 2021. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28329/1/ulsd730718_td_Ana_Rodrigues.pdf.
- Rodrigues, N. F., Oliveira, M. V., Cassundé, F. R., Morgado, L., & Barbosa, M. C. (2018). *Os professores, as tecnologias e as competências digitais: Proposições teóricas*. Em A. Pedro, J. Piedade, J. Matos, N. Dorotea, & N. Pedro (Eds.), *Technology enhanced learning - Livro de Atas do V Congresso Internacional TIC e Educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Rodríguez, G. G., Gil, J. F., García, E. J. (1999). *Metodologia da investigação qualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2009). *Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores*. In: Flores, A.; Veiga Simão, A. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Sammons, P. (2010). *The contribution of mixed methods to recent research on educational effectiveness*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sanches, A. (2014, maio 6). Crato anuncia Inglês nos currículos do 1.º ciclo a partir de 2015/16. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/05/06/sociedade/noticia/crato-anuncia-ingles-nos-curriculos-do-1%C2%BA-ciclo-a-partir-de-201516-1634854>
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sandín, M. P. E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos e tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santos, C., Esteves, F. & Ribeiro, P. (2005). *A Técnica de Entrevista* (Trabalho no âmbito do Mestrado de Química para o Ensino). Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto.
- Sarmento, M. J. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação e Sociedade*, 78, 265-283.
- Schmelkes, S. (1994). *Cadernos de Educação Básica. Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas* (Vol. 10). Brasília: Ministério da Educação e Desporto/UNESCO
- Schroeder, C. F. S. (março, 2019). *A Importância Da Afetividade No Processo De Ensino-Aprendizagem*. *Revista Educar FCE*, 18, 570-581.

- Scoter, J., Ellis, D. & Railsback, J. (2001). *Technology in early childhood education: Finding the balance*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shulha, L. & Wilson, R. (2003). *Collaborative mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Silva, A. (março, 2019). *Artes E Suas Contribuições Na Educação*. Revista Educar FCE, 18, 179-189.
- Silva, I. L., Marques, & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, K. K. & Behar, P. A. (2019). *Competências digitais na educação: Uma discussão acerca do conceito*. EDUR - Educação em Revista, 35.
- Simões, A. (2006). *Como Realizar uma Entrevista*. Consultado em 01 junho 2012. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm>
- Song, M., Sandelowski, M. & Happ, M.B. (2010). *Current practices and emerging trends in conducting mixed methods intervention studies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sousa, C. M. F. (1993). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem: ensino das ciências no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento não editada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Souza, E. C. J. (março, 2019). *Psicomotricidade E Aprendizagem: Contribuições Para As Práticas Escolares Na Educação Infantil*. Revista Educar FCE, 18, 874-883.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining the qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Putting the Human Back in "Human Research Methodology": The Researcher in Mixed Methods Research*. Journal of Mixed Methods Research.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). (2010a). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2008). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *The foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2010). *Overview of contemporary issues in mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). *Phonological awareness and reading acquisition*. In D. J. Sawyer, & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives* (pp. 1-30). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4612-3010-6_1
- Vale, I. (2000). *Didáctica da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Lisboa: APM.
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso*. *Revista da ESE*, 5, 171-202.
- Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Viana, F. L. (1997). *Leitura: uma questão de métodos?*. *Noesis*, 44, 27-30.
- Vieira, C. M. (1999) *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas á sua fidelidade e credibilidade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-11.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades - professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vigotsky, L. (1987). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes
- Vilarinho, E. (2000). *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. *Psychological Bulletin*, 101, 192- 212.
- Wong, B. (19 de junho de 2020). *O ensino à distância veio agravar as desigualdades existentes*. Público. Consultado em 31 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/06/19/impar/entrevista/ensinodistancia-veio-exacerbar-desigualdades-existent-1921245>.
- Wong, B. (2017). *A educação do futuro já começou*. Consultado em 18 de junho de 2019. Disponível em: <https://fronteirasxxi.pt/educacao-futuro-comecou/>
- Ximenes, A. L. N. (março, 2019). *A Relação Do Professor Com A Identidade Da Criança Na Pré-Escola*. *Revista Educar FCE*, 18, 440-450.

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237/86 - I Série A*. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro. *Diário da República nº 234/89* - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34/97* – I Série A. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de junho. *Diário da República nº 133/97* - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República nº 102/1998* – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República nº 15/2001* - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001* - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001* - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 209/2002 de 17 de outubro. *Diário da República nº 240/2002* - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República nº 38/2007* - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República nº 166/2009* – I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República nº 240/2014* – I Série A. Lisboa: Ministérios das Finanças e da Economia.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. *Diário da República nº 128/2015* – I Série. Lisboa: Assembleia da República. (primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 agosto)

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. *Diário da República n.º 137/2016* - Série II. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Sites de Apoio

Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) - <http://www.confap.pt/>

Direção-Geral da Educação (DGE) - <http://www.dge.mec.pt/>

Anexos

Introducción

Esta tesis tiene como título: "*Educación infantil y 1º ciclo de enseñanza primaria: Análisis de las competencias adquiridas por los niños en esas etapas educativas*", porque es un núcleo interesante de trabajo si analizamos la amplitud de su recorrido; original por el grupo de destinatarios en el que se inserta, además de provocador por el contexto profesional del variado perfil profesional que imparte docencia en dicho periodo.

Este estudio, por tanto, se vertebra desde el ámbito psicoeducativo y su objetivo principal pretende entender la importancia de la Educación Preescolar en el desarrollo de los niños/as, destacando las principales competencias adquiridas por aquellos que asisten al preescolar antes de entrar en el 1er curso de la Educación Básica.

La transición de la Educación Preescolar y el 1er ciclo de la Educación Básica es un gran paso en el ciclo vital humano actual, con un profundo significado en la vida de cualquier infante. Esta particular etapa puede ser experimentada de dos maneras, diferente o simultáneamente ya que, por un lado, es percibido como una novedad, un auténtico reto adaptativo y por otro, puede ser vivida con incertidumbre o incluso temor, angustia, miedo,... por el propio niño. Esta transición psicoeducativa puede ser un factor muy importante para la adquisición de habilidades infantiles porque si no están predispuestos a ello, si no están preparados para la adquisición de las competencias previstas, resultará su consecución más compleja. (Wong, B, 2017)

A lo largo del desarrollo de la investigación, muchos de los participantes afirmaban que es beneficioso asistir a la Educación Preescolar, ya que, entre otras cosas, los niños aprenden a llevarse bien con los demás y adquieren las bases socioemocionales; pero también hay otros encuestados que indican que los niños que asisten a la Educación Preescolar repiten lo que los otros niños dicen y hacen, haciendo que pueda o no ser favorable, lo que en su casa particular no pasaría. Además de lo mencionado anteriormente, los niños que asisten a la Educación Preescolar, están más familiarizados con la enseñanza en general, estarán acostumbrados a estar sentados a una mesa haciendo un trabajo en conjunto con otros niños, se les predispone a escuchar y esperar su turno para expresar su opinión o plantear sus dudas, lo que a menudo no ocurre en el

hogar, ya que si hay un sólo un niño/a, éste no tiene que esperar a que el “otro” termine de hablar para aclarar su duda.

Debido a que ya están un poco familiarizados con la enseñanza y también por haber adquirido algunas competencias en Educación Preescolar, se piensa que es más fácil hacer la transición al primer ciclo de la educación básica y, por tanto, es más probable que logren adquirir nuevas habilidades y más conocimientos de forma más fluida. (Wong, B, 2020)

Por otro lado, es evidente que la diferencia entre las metodologías que se aplican en la Educación Preescolar y 1er ciclo de la Educación Básica es notoria. En la Educación Preescolar se pone más énfasis en el desarrollo emocional de los niños, usando para ello, los juegos y actividades creativas. En el 1er ciclo de la Educación Básica, se hace hincapié en la adquisición de habilidades en términos de las áreas temáticas del 1er ciclo, como la Lengua Portuguesa, Matemáticas, Estudios y Expresiones Ambientales. (Nabuco y Lobo, 1997)

Elegimos, en esa dirección, este tema como objeto de investigación porque pensamos que es importante que todos estemos atentos a la educación de nuestros hijos/as, por lo que todos los datos y estudios relacionados con la educación son factores importantes en nuestra sociedad. Nos parece esencial que los padres / tutores tengan conocimiento de lo que sus hijos / alumnos realizan, cómo lo realizan y con quién lo realizan, por lo que hay que desmitificar la idea de que en la Educación Preescolar, y también un poco en el 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica, las cosas no se toman en serio, ya que en realidad esto no es así. Seguro que los niños que asisten a la Educación Infantil adquieren habilidades básicas para la vida, tanto desde un punto de vista social como educacional.

Nuestros principales objetivos en este estudio son identificar el grado de relevancia que los Educadores Infantiles y Maestros de 1er ciclo de la educación básica atribuyen a cuestión de la transición de la Educación Preescolar al 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica y la importancia que se le dan a las habilidades adquiridas en cada fase de la educación de cada niño/a. También vamos a averiguar si los maestros y educadores suelen desarrollar algunas buenas prácticas para facilitar la transición y la adaptación de los niños a la nueva realidad, que es la escuela del 1er ciclo de la educación básica como tal.

Investigaremos diversos aspectos relacionados con la frecuencia de la Educación Preescolar, como por ejemplo la integración y expectativas de los niños al entrar en el 1er curso

de Educación Básica, pero nos centraremos sobre todo en las competencias adquiridas por los niños en la Educación Preescolar y en el 1º ciclo de la Educación Básica.

Para este análisis se ha llevado a cabo una revisión sobre la Educación Preescolar y el 1er ciclo de la Educación Básica en Portugal. También se han estudiado las dificultades y estrategias abordadas en la articulación entre la Educación Preescolar y el 1er ciclo de la Educación Básica. En esa dirección, la investigación se ha orientado en referencia a la importancia del entorno del contexto escolar así como sobre la organización escolar en Portugal. Como consecuencia de tal análisis han surgido algunas propuestas de formación para educadores y profesores.

Para consolidar empíricamente este estudio se distribuyeron cuestionarios a algunos maestros de jardín de infancia, maestros del 1er ciclo de la educación básica, niños que están en 1er curso del 1er Ciclo y respectivos tutores con el fin de recoger datos importantes para nuestra investigación. Estos cuestionarios fueron validados por los profesores adjuntos al 1er ciclo de la Educación Básica y al Ministerio de Educación.

A lo largo de esta investigación se han logrado caracterizar la población muestra de este estudio y también se han perfilado los espacios educativos.

En cuanto a los métodos utilizados en este trabajo doctoral, se han utilizado ambos métodos, el método cuantitativo pues han sido aplicados cuestionarios a diferentes grupos y éstos han sido analizados por medio de técnicas estadísticas, y el método cualitativo en el análisis de datos recogidos a través de las entrevistas y del análisis de los dibujos efectuados por los niños que asisten a la Educación Preescolar.

Con este proyecto pretendemos aclarar los pros y los contras de la frecuencia de la educación preescolar antes de la entrada en el primer curso del 1er ciclo de la educación básica basándonos en las respuestas de los cuestionarios y las entrevistas a los profesores, así como interpretando el dibujo hecho por los niños/as que entrarán en el 1er curso de Educación Básica, teniendo en cuenta las habilidades que se adquieren por estos alumnos en estas dos etapas escolares.

Este estudio se lleva a cabo con una muestra de maestros de 1er ciclo de la Educación Básica, maestros de Jardín de Infancia, alumnos y sus tutores, pertenecientes a cuatro regiones

de Portugal, municipio de Fundão, en el norte del país, municipio de Peniche y Caldas da Rainha, en la zona central y el municipio de Serpa en el sur de Portugal.

Esta breve introducción intenta enmarcar nuestro trabajo de investigación, cuyas preguntas y respuestas se han incardinado a lo largo de su desarrollo investigador, una indagación empírica que hemos llevado a cabo para intentar obtener conclusiones definitivas y clarificadoras al respecto, superando las meras opiniones y/o creencias sobre dicho objeto de estudio.

Resumen extendido de la tesis

Este trabajo tiene como objetivo principal "***Entender la importancia de la Educación Preescolar en las habilidades y el desarrollo de los niños para entrar en el 1er ciclo de la Educación Básica.***"

A lo largo de este estudio, nos parece importante hablar de la Educación Preescolar, del 1er ciclo del Ensino Básico así como sobre las habilidades adquiridas por los niños durante estas dos etapas de sus vidas.

Dividimos nuestra investigación en cuatro partes.

La Parte I de nuestro trabajo es una introducción al tema; se discute la evolución de la Educación Preescolar y del 1er ciclo de la Educación Básica (1º CEB) así como los métodos y modelos utilizados en estos dos ciclos de aprendizaje; también se habla de la relación entre la Educación Preescolar y el 1 CEB; la importancia del espacio que rodea a los niños para que esta transición se lleve a cabo de la mejor manera posible y con el menor impacto negativo para los niños; del mismo modo se hace referencia a las habilidades curriculares de la educación preescolar y 1º CEB, para finalmente abordar el tema de la formación de maestros de preescolar y maestros del 1ª CEB.

En la Parte II de nuestro trabajo, después de realizar la revisión bibliográfica ad hoc, vamos a centrarnos en los objetivos y las hipótesis de nuestra investigación; la población de la muestra sobre la que ha recaído el estudio; la metodología utilizada y también los instrumentos y métodos de trabajo perfilados durante su desarrollo.

La Parte III es un análisis de todos los datos recogidos durante el trabajo investigador, así como una comparación entre los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos utilizados para la recolección de los mismos (cuestionarios y entrevistas). También se analizarán los dibujos cuyo tema es "*Mi Escuela*", realizados por los alumnos de la Educación Preescolar que entrarán en el 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica el próximo curso escolar.

La Parte IV de nuestro estudio está dedicado a las conclusiones más sobresalientes, así como las referencias utilizadas y también contiene todos los anexos (aquellos documentos más significativos para el desarrollo de la presente investigación, incluido su traducción al castellano).

A continuación nos centraremos, con más detalle, en cada punto del trabajo mencionado anteriormente, y por ello de forma resumida expondremos lo siguiente.

A modo de introducción, nos gustaría mencionar que elegimos este tema, "*Educación infantil y 1º ciclo de enseñanza primaria: Análisis de las competencias adquiridas por los niños en esas etapas educativas*", ya que creemos que es un objeto de aprendizaje relevante y que encaja en nuestras preocupaciones cuando estamos impartiendo clases como docente "sensu estricto" y a veces, cuando profundizamos sobre estos aspectos, nos surgen varias cuestiones, a las que pretendo dar respuesta a lo largo de la realización de este proyecto de investigación.

Este estudio se incardina en el campo psicoeducativo y su objetivo principal no es otro que entender la importancia de la Educación Preescolar en el desarrollo de los niños/as y destacar las principales competencias adquiridas por estos seres en desarrollo cuando asisten a preescolar antes de entrar en el 1er curso de la Educación Básica. Una transición poco estudiada por la dificultad de acceder y entender a este grupo de estudiantes, en auténtica interacción con las figuras parentales y los profesionales.

Algunos de los protagonistas afirman que es beneficioso la etapa de la Educación Preescolar, ya que, entre otras cosas, los niños/as aprenden a llevarse bien con los demás, pero también los hay que dicen que los niños/as que asisten a preescolar pueden transformarse en niños/as maleducados porque repiten comportamientos, conductas, patrones,... de otros niños/as, lo que no pasaría si estuviesen en casa a tiempo completo. Además de lo mencionado

anteriormente, los niños/as que asisten a la Educación Preescolar, están más familiarizados con la enseñanza en general, estarán más acostumbrados a permanecer sentados, haciendo un trabajo en grupo con otros niños de su misma edad, estarán más acostumbrados a escuchar y esperar su tiempo para expresar su opinión o plantear sus dudas, lo que a menudo no ocurre en el hogar, ya que sólo hay un único niño y éste no tiene que compartir tiempo con su compañero/a, no tiene que esperar a que su igual, termine de hablar, para aclarar su duda o participar en la situación comunicativa ad hoc.

Otra razón esgrimida descansa en el consecuente hecho de que al estar un poco familiarizados con la enseñanza formal y por supuesto al haber adquirido algunas competencias en Educación Preescolar, se piensa que es más fácil hacer la transición al primer ciclo de la Educación Básica y, por tanto, es más probable que logren adquirir nuevas habilidades y conocimientos de forma más natural, al estar expuestos a este mismo contexto desde edades más tempranas. (Wong, B, 2020)

Elegimos, por tanto, esta idea-fuerza para el trabajo investigador porque pensamos que es importante que todos estén atentos a la educación de sus hijos/as ya que todos los datos y estudios relacionados con la educación son factores importantes para el progreso de nuestra sociedad. Nos parece importante que los padres / tutores tengan conocimiento de lo que sus hijos / alumnos realizan, cómo lo realizan y con quién lo realizan, por lo que nos parece importante desmitificar la idea de que en la Educación Preescolar, y también un poco en el 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica, las cosas no se toman en serio, ya que en realidad esto no es así. Sin duda podemos afirmar que los niños que asisten a la Educación Infantil adquieren habilidades básicas para la vida, tanto para la vida socioemocional como curricular-académica.

Nuestros principales objetivos en este estudio serían identificar el grado de relevancia que los Educadores Infantiles y Maestros de 1er ciclo de la Educación Básica le atribuyen a cuestión de la transición de la Educación Preescolar al 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica y la importancia que se le dan a las habilidades adquiridas en cada fase psicoeducativa de cada niño. También vamos a averiguar si los maestros y educadores suelen desarrollar algunas buenas prácticas para facilitar la transición y la adaptación de los niños a la nueva realidad, que será la escuela del 1er ciclo de la Educación Básica.

Con este proyecto pretendemos identificar los pros y los contras de la frecuencia de la Educación Preescolar antes de la entrada en el primer curso del 1er ciclo de la Educación Básica, basándonos en las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios y las entrevistas a los profesionales, así como interpretando el dibujo hecho por los niños/as que entrarán en el 1er curso de Educación Básica, sobre todo teniendo en cuenta las habilidades adquiridas por esos grupos infantiles en estas dos etapas escolares.

Con respecto a la Educación Preescolar en Portugal cabe destacar que está en constante evolución. Esta es la primera etapa de la educación formal en la vida del niño/a, siendo complementaria de la acción educativa de la familia. Este paso está dirigido a niños/as de edades comprendidas entre los tres años y la edad de ingreso a la Educación Primaria, o sea el 1er ciclo de la Educación Básica que corresponde a la educación formal temprana. El espacio que alberga el preescolar se llama "jardín de infancia" y los profesionales responsables de esta fase educativa son los maestros de preescolar.

La asistencia a la Educación Preescolar es opcional, pues a la familia le toca decidir sobre la educación de los niños/as, pero el Estado tiene la responsabilidad de contribuir activamente a la universalización de la Educación Preescolar.

Por tanto, los objetivos de la Educación Preescolar son:

- 1) apoyar a las familias en la tarea de educación de los hijos;*
- 2) proporcionar a cada niño/a la oportunidad de desarrollar su autonomía, socialización y desarrollo intelectual;*
- 3) promover su integración equilibrada en la sociedad;*
- 4) y preparar al niño/a para el éxito escolar.*

La educación preescolar tiene como socios primarios, las familias, el Estado, autoridades locales y toda la comunidad local. (Dias, 2000)

En los últimos treinta años, se han producido profundos cambios en Portugal a nivel de Educación Preescolar, tanto en términos de la formación de educadores, como en su posición en la organización curricular. (Dionisio y Pereira, 2006)

En Portugal, el 1er ciclo de la Educación Básica (1º CEB) cubre a los niños de edades comprendidas entre los seis y los diez años antecediendo al inicio del segundo ciclo de la Educación Básica. El espacio que alberga el 1er ciclo de Educación Básica se llama Escuela Básica del 1er ciclo, y puede estar integrado en una misma escuela, es decir, en un mismo establecimiento ambos segmentos, porque pueden coexistir el jardín de infancia, el segundo y tercer ciclos de la educación básica, y los profesionales responsables de esta fase de la escuela son los maestros de 1er ciclo de la Educación Básica.

La necesidad de tener una Educación Primaria orientada a satisfacer las necesidades de los niños/as y despertar en ellos el placer por la enseñanza no es un problema reciente, sino ciertamente recurrente. En este contexto, la lucha contra el analfabetismo y consecuentemente la enseñanza de las primeras letras constituye un loable deseo nacional, independientemente de la temporada, la moda vigente o los gobiernos que hayan “cruzado” la República Portuguesa.

De hecho, ya en la Primera República, había una necesidad de adoptar un método de lectura que enseñara a los niños las primeras letras y infundiera en éstos el gusto por la lectura, constituyendo la base de la reforma practicada en la enseñanza primaria de esa época.

En 1980 se aprobó la Ley de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que establece una educación básica de nueve años y la formación superior del profesorado. El amplio consenso social y político que ha surgido en torno a la aprobación de la LBSE refleja la intención de aumentar la inversión en la Educación Básica de los portugueses y en la formación de futuros profesores.

En esa dirección, los objetivos de la Educación Básica son:

- a) Asegurar una formación general común a todos los portugueses que garantice el descubrimiento y desarrollo de sus intereses y habilidades, capacidad de razonamiento, la memoria y el pensamiento crítico, la creatividad, el sentido moral y la sensibilidad estética, promoviendo la realización individual en armonía con los valores de la solidaridad social;
- b) Garantizar que en esta formación, el saber y el saber hacer cotidiano, la teoría y la práctica, la cultura escolar y la cultura cotidiana, se relacionen de forma equilibrada;
- c) Proporcionar el desarrollo físico y motor, valorar manualidades y promover la educación artística para sensibilizar a los niños/as para las diversas formas de expresión estética, detectando y estimulando habilidades en estas áreas;
- d) Proporcionar el aprendizaje de una primera lengua extranjera y el inicio de una segunda;

- e) Proporcionar la adquisición de los conocimientos básicos que les permitan seguir estudios o que posibilite la introducción del alumno en programas de formación profesional así como facilitar la adquisición y el desarrollo de métodos y instrumentos de trabajo individual y en grupo, haciendo hincapié en la dimensión humana del trabajo;
- f) Fomentar la conciencia nacional abierta a la realidad en términos de humanismo universal, de solidaridad y de cooperación internacional;
- g) Desarrollar el conocimiento y el aprecio por los valores de la identidad, del idioma, de la historia y cultura portuguesas;
- h) Proporcionar a los alumnos experiencias que les hagan ganar madurez cívica y socio-afectiva, creando en ellos actitudes y hábitos de relación y cooperación positivos, tanto en términos de sus lazos familiares, como en la intervención consciente y responsable de la realidad circundante;
- i) Proporcionar la adquisición de actitudes independientes, con miras a la formación de ciudadanos cívicamente responsables y democráticamente intervinientes en la vida comunitaria;
- j) Asegurar que los niños con necesidades educativas especiales, en particular debido a discapacidades físicas y mentales, puedan beneficiarse de condiciones adecuadas a su desarrollo y pleno aprovechamiento de sus capacidades;
- k) Estimular el gusto por la actualización constante de los conocimientos;
- l) Participar en el proceso de información y orientación educativa en colaboración con las familias;
- m) Proporcionar, en la libertad de conciencia, la adquisición de nociones de educación cívica y moral;
- n) Crear las condiciones para fomentar el éxito escolar y educativo para todos los estudiantes.

Con referencia a los métodos y modelos utilizados en la Educación Preescolar y en el 1er ciclo de la Educación Básica, se hablará brevemente de aquellos que los maestros del 1er ciclo de la Educación Básica y los educadores de infancia utilizan con mayor frecuencia.

En la Educación Preescolar podemos encontrar algunos modelos curriculares, como el Método João de Deus, el Movimento da Escola Moderna, o Projeto de Reggio Emilia y el Currículo de Orientação Cognitivista, diseñado y publicado por la Fundação Educacional High-Scope.

Estos métodos se pueden utilizar solos o combinados con otros modelos; cada educador infantil puede "crear" su plan de estudios, esto es, el uso de las ideas de diversos métodos, producir su propio modelo, aplicarlo y adaptarlo a su realidad según el grupo de niños que tiene delante. Pues resulta que es el método que debe adaptarse a los niños/as y no los niños al método elegido por el educador/a de ese grupo-clase.

El **método João de Deus** fue creado por João de Deus en 1876 y dirigido a niños de entre tres y seis años de edad. Su objetivo era ayudar a que los niños sintiesen el funcionamiento de sus órganos fonadores para entender mejor la imagen del sonido y el mejor conocimiento del concepto de fonema y la secuencia de sonidos de las palabras. El objetivo de este método es obtener la descomposición de palabras sin romper la unidad de gráficos (y el ruido) de la misma, a través de las estructuras artificiales gráficas. La cartilla maternal es la metodología utilizada para la introducción temprana a la lectura y la escritura. Es un método excesivamente estructurado y está orientado al aprendizaje temprano de la lectura, la escritura y la aritmética. Los niños descomponen palabras por unidades gráficas y empiezan a leer y escribir temprano.

El **Proyecto Reggio Emilia** fue creado en 1951 y también fue pensado para niños de entre tres y seis años. Este proyecto tiene como objetivo promover las relaciones, interacciones y comunicaciones entre los niños y el objetivo de la organización del espacio físico. Con el mismo objetivo, los niños desarrollan las actividades que incluyen: *saber observar, aprender a hacer preguntas, aprender a representar*. Deben ser capaces de representar observaciones, ideas, recuerdos, nuevos conocimientos y sentimientos en una variedad de formas que van desde el juego al dibujo. La metodología utilizada es que el conocimiento surge de una construcción personal y social, en el que el niño tiene un papel activo en su co-construida socialización con el grupo de pares. El adulto juega un papel clave en ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades. Los educadores usan un conjunto de estrategias para estos mensajes que han de comunicarse de manera indirecta. Se lleva a cabo la cooperación y el trabajo colaborativo, donde todos los involucrados en la educación buscan compartir tareas y esfuerzos complementarios. Los niños son animados a explorar el entorno y expresarse utilizando diversas formas de lenguaje y modos de expresión, incluyendo palabras, el movimiento, dibujo, pintura, modelado, collage, juego dramático y música. Se anima a los niños a representar la misma idea en diferentes formas, el arte

no es visto como una parte separada del plan de estudios. Conocer y comprender lo que es importante, lo que les preocupa y lo que valoran, permite a los niños lograr un alto nivel de gráficos. Los educadores fotografían y filman el trabajo de los niños y exponen en la propia escuela.

El Modelo Curricular High/Scope es del autor David Weikart que nació en 1962. Este modelo se dirige a la Educación Preescolar en general y tiene como objetivo preparar a los niños/as para el ingreso en la Escuela del 1er ciclo de la Educación Básica, abordando el plan de estudios para el desarrollo intelectual de los niños y así apoyar su rendimiento académico futuro y construir conocimiento. Su objetivo es establecer progresivamente el conocimiento a través de la acción y la reflexión sobre la acción en varios niveles: el niño, el maestro, el investigador y todos éstos en la construcción de la acción educativa. La metodología utilizada es que el trabajo del educador antecede la actividad del niño. En efecto el educador prepara el espacio, los materiales, la experiencia de manera que el niño pueda ser activo por iniciativa propia. Esta metodología debe crear oportunidades que permitan al niño iniciar experiencias y hacer propuestas de actividades.

Finalmente llega el **Movimento da Escola Moderna** creado por en 1966, dirigido a grupos heterogéneos, en lo que se refiere tanto a las edades de los niños como a su origen sociocultural. Este modelo tiene como objetivo crear un espacio para iniciar la cooperación práctica y la solidaridad de la vida democrática. Su objetivo es que los estudiantes creen con sus educadores las condiciones materiales, afectivas y sociales de manera que, en conjunto, puedan organizar un entorno institucional capaz de ayudar a cada niño a apropiarse de los conocimientos, los procesos y los valores morales y estéticos generados por la humanidad en su recorrido histórico y cultural. La metodología es el empirista diseño del aprendizaje basado en error de juicio, que ha ido evolucionando de una perspectiva de desarrollo del aprendizaje a través de una interacción sociocentrada, arraigada en la herencia sociocultural para volver a descubrir el apoyo de sus compañeros y adultos siguiendo la línea institucional de Vygotsky o Bruner. En el día de los niños se llevan a cabo nueve ocasiones diferentes: el anfitrión, actividades y proyectos, una ruptura que implica una pequeña merienda y el almuerzo, comunicaciones, actividades recreativas, actividades recreativas gratuitas de grupo y el balancear diario. Del plan de estudios semanal se parte como unidad de organización. Así, la mitad de un día a la semana garantiza viajes de estudio/salidas y contactos con la comunidad. Los niños les piden a sus padres, vecinos e instituciones mucha colaboración para la realización de sus proyectos, ya sea en la recopilación

de la información que es trabajada en clase o invitar a todo tipo de gente que sabe cosas que importan, con la finalidad de que sean conocidas a través del contacto directo con los estudiantes.

Aún no se ha alcanzado un consenso sobre el mejor método de lectura y escritura para la iniciación, no es fácil definir un único método como "el mejor", en función de una multitud de factores que influyen en el trabajo escolar. Sintético, analítico y sintético o global, cada maestro tiene varias herramientas para que los niños aprendan a leer y los padres no deberán estar fuera de este proceso. Palabra a la carta, la carta a la palabra, a través de las sílabas, los requisitos previos como vemos son esenciales.

Aprender a leer es un paso importante y, como resultado, los profesores tienen a su disposición varios métodos para enseñar a recoger las cartas y reproducir los sonidos y tienen la tarea de elegir uno o más métodos para que el aprendizaje tenga lugar. Los padres también tienen un papel importante que es jugar y ayudar a mejorar el proceso lectoescritor.

Hay varios métodos de aprendizaje de lectura y escritura: *el sintético, el analítico y el sintético o global*. Pero esto requiere aprender algunos requisitos previos de lenguaje, cognitiva e incluso emocionalmente.

El profesor tiene la libertad de mezclar métodos, pero más importante que eso son las estrategias utilizadas. Es necesario que exista la estrategia, la gestión y toda una gama de creatividad que permite al estudiante aprender. La estrategia no puede caminar en una sola dirección, el conocimiento que el estudiante tiene es muy importante para empezar a leer.

El Método "*sintético*" está diseñado, así como todos los demás a que nos referiremos más adelante, para niños de cinco/seis años de edad. Este método tiene como objetivo enseñar a los niños a leer y escribir apartándose de lo particular a lo general. Los principios fundamentales de este método son: la pronunciación debe ser correcta para evitar la confusión entre los fonemas; las grafías de formas similares deben presentarse por separado para evitar la confusión visual entre ellos; se debe enseñar un par de grafema-fonema a la vez sin tener que ir a otro mientras que la asociación no se almacene correctamente; hay que empezar por los casos de ortografía regulares, es decir, por las palabras en las que la ortografía se ajusta a la pronunciación. Se establece una correspondencia entre el sonido y la ortografía, entre la realidad oral y la escritura, aprendiendo letra por letra, o una sílaba por sílaba y palabra por palabra. Además, se establece la correspondencia de los elementos mínimos (que son las letras), un proceso que es pasar de las partes al todo. En este método, los cebadores se utilizan para guiar a los estudiantes y profesores

en el aprendizaje, con un fonema y su correspondiente grafema a la vez, evitando la confusión auditiva y visual. El Método sintético se basa en la lectura y escritura de la repetición como un medio para internalizar el contenido.

El Método “*analítico*” tiene como objetivo enseñar a los niños a leer y escribir de lo general a lo específico. El método de análisis sostiene que la lectura es un acto global y audiovisual. Sobre esta base, los seguidores del método empiezan a trabajar a partir de unidades completas de idioma y luego los dividen en trozos más pequeños. Por ejemplo, la parte menor de la oración para extraer las palabras, a continuación, dividir las en unidades más simples, sílabas. El aprendizaje se dirige del todo - a las partes – al todo. Por ello se llama "Global". En el aprendizaje de la lectura y escritura, los estudiantes aprenden por primera vez un texto escrito. Con este método, el estudiante comienza a leer casi solo. Por escrito, el estudiante va a escribir la frase o frases cuya lectura ya conocen en su conjunto, sin distinguir las letras y las palabras en un primer momento. El papel utilizado para los estudiantes para empezar a escribir es liso (sin líneas) con el fin de dar salida a sus dificultades y torpeza, proporción y tamaño de cada letra, cada palabra, incluso, debido a que lo que importa es el significado de la mancha. El método analítico hace que poco a poco y por iniciativa del estudiante, este empiece a identificar las palabras que aparecen en todos los textos y, a continuación algunos de los textos que ya conocen de memoria y así empezar a leer solo unas pocas palabras e incluso un par de frases cortas, que tiene unas palabras que ya conocen y otros que no lo conocen.

El Método “*analítico – sintético*” tiene como objetivo enseñar a los niños a leer y escribir a través de metodologías de diferentes modelos que se complementan entre sí y también la posibilidad de aplicar las propias ventajas de los métodos globales. El estudiante, para entender la palabra y su significado en el contexto, y para desmontarlo y volver a montarlo, sabe de ese mecanismo de lectura de palabras. El maestro cuenta una historia, que actuaría como un centro de interés y contextualización, que contiene la palabra que se está estudiando, escribe el nombre en la pizarra y todos los niños leen. A partir de entonces los estudiantes pronuncian la palabra lentamente con el fin de aislar a sus sílabas, y aún más lentamente, aislando las letras. En este método no hay materiales específicos, ya que cada profesor, en función de los métodos que utiliza, también utilizará los materiales derivados de los mismos. El estudiante al final de cada lección, en general, lee la palabra y luego la despliega hasta llegar a la sílaba y luego a la letra y luego logra hacer el proceso inverso, es decir que con letras separadas, construye de nuevo las sílabas volviendo a formar la palabra.

El Método “*natural*” de lectura y escritura tiene como objetivo enseñar a los niños a leer y escribir a partir de situaciones reales, las situaciones de su día a día. Es un método en el que los estudiantes observan, exploran, descubren, formulan y comprueban hipótesis, apropiándose siempre del sentido, lo que a menudo no ocurre con los métodos sintéticos. Se permite una gran libertad, pero también se requiere un maestro cercano al potencial de cada momento de aprendizaje. Las metodologías requieren un estudiante independiente, responsable y consciente. Al inicio de la lectura y la escritura no se utilizan libros de texto, se utilizan historias escritas previamente y preparadas para este fin. El maestro a través de la conversación espontánea con los estudiantes se da cuenta de que tema motiva a la mayoría de la clase. Los niños compondrán frases cortas, haciendo un pequeño texto que se escribe en la pizarra, por ejemplo, y que el maestro leerá con los niños al final. Hay palabras y frases ya definidas. Este método tiene como punto de partida frases puntuales / textos significativos producidos preferentemente por los estudiantes, sobre, por ejemplo, la experiencia del día a día. El estudiante debe construir un texto sencillo de las historias de su día a día o del día a día de sus colegas o familiares, aumentando progresivamente el grado de complejidad.

El Método de “*28 palabras*”, pretende enseñar a los niños a leer y escribir a través de dibujos relacionados con las palabras predefinidas. Este método se caracteriza por partir de las palabras, a partir de entonces pasa a las sílabas y termina en fonemas. Mediante el uso de este método, se contextualizan progresivamente 28 palabras que están siendo globalizadas, leídas y escritas por los niños, empezando muy pronto a analizar cada palabra, pero sólo en la sílaba. El maestro comienza contando una historia, muestra a los niños el cartel con la imagen que alude a la palabra, presenta la palabra por escrito, en una banda de papel, y por medio de la lectura en ritmo lento determina dónde termina cada sílaba. Todos los niños escribirán la palabra. Frente a los alumnos corta la banda de papel de manera que todas las sílabas se separan. Los estudiantes con estas piezas de papel / sílabas, reordenan / sintetizan la palabra original de nuevo. En este método se utilizan simultáneamente, veintiocho palabras y veintiocho dibujos, donde cada palabra tiene asociado un dibujo. Estas mismas palabras se presentarán a los niños según un orden específico: Niña, Niño, Uva, Calzado, Bota, Mamá, Ventilador, Casa, Ventana, Tejado, Escalera, Clave, Pollo, Gema, Huevo, Ratón, Zanahoria, Jirafa, Payaso, Cebra, Bandera, Embudo, Árbol, Imagen, Aves, Peces, Cigarra, Hoguera y Flor. Más tarde, el niño deberá saber palabras nuevas, además de las veintiocho establecidas con las sílabas que ya están almacenados en el análisis de las palabras anteriores. Se propone también a los niños que compartan sus palabras (descubrir

nuevas palabras con sílabas existentes en el silabario) al mismo tiempo, se escriben esas mismas palabras.

El Método "*português fácil*" es un método más nuevo y está diseñado para los niños desde su etapa prenatal. Este método tiene la intención de tomar ventaja de los estímulos auditivos y táctiles que trabajan los niños, antes de unirse al 1er ciclo de la Educación Básica, y estructurarlos con el fin de facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este método se basa en tres puntos fundamentales: auditiva y estimulación táctil; repetición de ejercicios; trabajo gradual y continuo. Con el método "*português fácil*", en la etapa prenatal, el trabajo con la audición de estímulos específicos (melodías) y táctiles (específica toca el vientre de la embarazada), a través de un proceso continuo y estructurado estimula no sólo la memoria auditiva y táctil sino también el desarrollo de la concentración del bebé. Este trabajo permite que el bebé comience a escuchar las melodías que se refieren a las primeras letras del alfabeto portugués. Este trabajo está destinado a trabajar el oído del bebé y prepararlo para el siguiente paso que continuará con el proceso de alfabetización en cuanto nazca. A la entrada del 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica, el niño ya se estimula por medio del tacto y sonido y puede facilitar en gran medida el aprendizaje de fonemas y grafemas del idioma portugués. Para una perfecta aplicación del método existe la colección "*Português Fácil*", que consta de 17 volúmenes que van desde la fase pre-natal del "bebé" al cuarto curso de la enseñanza de la educación básica. Este método es un método que tiene efectos duraderos y acompaña al niño a lo largo de todas sus fases de desarrollo, por lo que el niño debe ir asimilando todo el contenido nuevo al que ya posee, construyendo sus conocimientos, aprendiendo a leer y escribir automáticamente.

Ya abordado los métodos y modelos utilizados en la Educación Preescolar en el 1er ciclo de la Educación Básica, y siendo uno de nuestros objetivos en este estudio, se pasará a otro núcleo importante de trabajo, esto es, la relación y la articulación existente entre la Educación Preescolar y el 1er ciclo de la Educación Básica.

La articulación entre los diferentes niveles de enseñanza implica una secuencia progresiva, teniendo, cada paso, la función de completar, profundizar y extender la etapa anterior, en una perspectiva de continuidad y unidad general de la educación y / o de la enseñanza.

Los educadores de preescolar y maestros del 1er ciclo de la Educación Básica tienen la responsabilidad de tener una actitud activa en la búsqueda de esta continuidad / secuencia, intentando mejorar la especificidad de cada etapa, y también creando las condiciones para la

articulación social de escuchar a los padres, a otros profesionales (que en ocasiones pueden estar con los niños), los propios niños y sus perspectivas.

La planificación conjunta de la transición de los niños es condición esencial para el éxito de su integración en la enseñanza obligatoria. Les toca a los maestros de preescolar, junto con el profesor del 1º CEB, dar al niño una situación de transición facilitadora de la continuidad educativa. Esta transición implica la articulación de estrategias que no pasan sólo por las competencias adquiridas por el niño en el jardín de infancia, ya que está familiarizado con el aprendizaje escolar formal.

Para el éxito en el aprendizaje son determinantes los conocimientos y las representaciones de los niños en edad preescolar en dos aspectos clave del funcionamiento del lenguaje escrito. (Martins, 2003)

Los niños deben saber los nombres de las letras del alfabeto antes de que entren a la escuela primaria, pues se ha comprobado que el desarrollo de la capacidad de pensar sobre este tema y analizar el lenguaje oral y escrito (antes de empezar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura) crea condiciones favorables para una mejor relación con los códigos respectivos y técnicas de aprendizaje. En sus experimentos, después del 1er curso de escolarización del 1er ciclo de la Educación Básica, los niños que muestran un mejor desempeño en la lectura son los que han mostrado niveles elevados de conciencia lingüística en la prueba inicial. (Martins, 1996)

Estas consideraciones llevan a la conclusión de hay que incrementar y estimular el acercamiento de la guardería a las Escuelas de 1er ciclo, tanto en términos de espacios de intercambio, como de recursos humanos. Cuanto mayor sea la relación entre ambos, más fácil resultará la integración escolar del niño. El mayor acercamiento entre la formación de educadores de niños y maestros del 1er ciclo de la Educación Básica, facilitará la comunicación y el intercambio de recursos entre todos. (Marques, 1996)

Actualmente también la comunicación y la articulación entre la Educación Preescolar y el 1º CEB acaba por estimular la curiosidad de los niños que tienen a su disposición los libros del Plan Nacional de Lectura y se acostumbran a la presencia de las letras, de la literatura, a edades cada vez más tempranas.

Sin embargo, otros autores son conscientes de que se necesita más tiempo para que las innovaciones puedan ser ampliamente entendidas y las buenas prácticas puedan llegar a todas las aulas de jardín de infancia y aulas del 1er Ciclo de Enseñanza Básica. Muchos argumentan a favor de la introducción de un verdadero programa/currículo para el nivel de educación preescolar, estructurado sobre fundamentación teórica, objetivos específicos y generales, contenidos, estrategias específicas, actividades y procedimientos de evaluación, como un posible instrumento eficaz. Sin embargo, podría no ser suficiente para mejorar las prácticas de articulación. Si hay alguna solución para mejorar las prácticas, esta solución parece estar en cómo entendemos el porqué y el cómo ayudar a los niños a pasar de la educación preescolar para el 1er ciclo de la educación básica. (Dionisio y Pereira, 2006)

Las ventajas potenciales del trabajo colaborativo en la educación han sido ampliamente documentados. Es común referirse a su capacidad para contribuir a un desarrollo profesional más rápido y más profundo de los docentes y educadores que están involucrados en este modelo de trabajo, a través del contacto con otros modelos, con evaluaciones críticas y constructivas del trabajo desarrollado y con importantes estímulos emocionales a través de la mejora constante del trabajo que se está desarrollando.

También se ha sugerido que en los ambientes de trabajo marcados por una acción conjunta y concertada de los colegas, la innovación se puede diseñar, implementar, desarrollar y poner en marcha con mayor facilidad; los maestros iniciados están debidamente socializados en el comienzo de una carrera difícil y compleja y los estudiantes aprenden más y mejor, al estar en contacto con los profesores y educadores mejor preparados, más motivados y más predispuestos a la enseñanza. (Formosinho y Machado, 2009)

En resumen, el perfil del educador de primera infancia y del maestro que nos sirve de referencia es el profesional reflexivo, que más que permanecer confinado a la prescripción de las actividades, al aprendizaje y a las actitudes, debe ser capaz de gestionar la imponderabilidad de la vida diaria a la que se enfrenta, superar las opciones de una forma fundamentada, tomar decisiones y construir con los demás un proyecto de trabajo común.

Así resulta importante que el educador se refiera al entorno del niño, ya que éste es un punto esencial también para el alumno en la transición de la Educación Preescolar para el 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica.

Se puede decir que cuanto más se aprende sobre el mundo exterior, más aprendemos sobre nosotros mismos. (Vieira, 1999)

Comprender a los demás, dice Delors (1997, p. 49) "hace que cada uno se conozca mejor a sí mismo." Es cada vez más importante la socialización entre los hombres, y los niños necesitan una gran cantidad de esta interacción, especialmente durante la transición desde la Educación Preescolar hasta el 1ºCEB, ya que hay un cambio importante en su corta vida. El hecho de conocer nuevos "amigos en la pequeña escuela" es un buen comienzo para darse cuenta de lo que nos gusta o no hacer en un grupo, así como el aprendizaje de nuevos juegos.

En los Jardines de Infancia la colaboración entre los educadores y los padres / tutores es más frecuente, toma características más positivas, más informales y más continuas y abarca todo tipo de cooperación identificada por Joyce Epstein. En las escuelas del 1ª CEB, la colaboración es menos frecuente, menos variada y la culpa puede atribuirse a la naturaleza del trabajo de los padres, porque hay una mayor tendencia a devaluar las culturas familiares y, en particular, las culturas de las minorías étnicas. A menudo, los padres / tutores sólo acuden a la escuela de sus hijos cuando son solicitados por los profesores, no significando que no están presentes en la educación de su hijo, pero que no buscan el contacto con el profesor salvo cuando son llamados a la escuela. Teniendo en cuenta lo que dice Joyce Epstein, las escuelas primarias se limitan generalmente al desarrollo de las prácticas de comunicación escuela-familia, y hay pocas prácticas de la ayuda de la familia a la escuela. En efecto la familia participa muy poco en el proceso educativo de sus hijos y en la toma de decisiones. Si aislamos la escuela-familia de las prácticas de comunicación se pueden detectar diferencias significativas entre el jardín de infancia y las escuelas primarias. (Marques, 1996)

Con diálogo y entendimiento, puede ser posible adaptar mejor a los niños a diferentes situaciones y tratar de hacer siempre más y mejor para el bien aquellos que educamos en presente, pensando en el futuro. Creemos que el principal objetivo actualmente es la creación de un entorno social agradable entre el sistema educativo y la sociedad, es decir, entre los educadores / maestros y los padres / familia de los estudiantes, ya que cada vez más el medio ambiente que rodea a los niños constituye un punto de referencia para su futuro proporcionándoles modelos que los ayudarán a educar sus hijos, de cierta forma; si los niños son nuestro futuro y del mundo, juntos vamos a tratar de proporcionarles el mejor entorno posible de modo que puedan crecer en un ambiente agradable donde se sientan bien, satisfechos y felices.

Pasaremos al punto siguiente, habilidades curriculares. Teniendo en cuenta la flexibilidad curricular que se insertará en todo el sistema educativo portugués, estas directrices no pretenden ser un programa sencillo, asumiendo antes una perspectiva de guía no prescriptiva de aprendizaje que va dirigido a los objetivos que tienen que ser alcanzados por los niños. Y además de las concepciones actuales del plan de estudios, también implica crear la posibilidad de justificar las diferentes opciones educativas y, en consecuencia, los diferentes planes de estudio, en función del plan educativo y el plan anual de actividades de la institución.

Las habilidades que los niños adquieren, tanto en el contexto familiar, social o escolar, son de gran importancia para su desarrollo. Desde temprana edad los niños comienzan a interactuar con diferentes ambientes. Todo lo que les dicen es nuevo permitiendo la adquisición de diversas habilidades. En la enseñanza preescolar, los niños están expuestos a diferentes situaciones y el contacto con otros niños les permite tener experiencias diferentes y pueden extraer diferentes aprendizajes y así sacar partido de ellos y, si se anima hacerlo con tesón, también puede adquirir algunas habilidades de forma lúdica. (Wong, B, 2020)

Es muy importante que tanto los educadores como los profesores estén dispuestos a ayudar, alentar, preparar y motivar a los niños a adquirir nuevas habilidades.

Con la ayuda de estos fundamentos, el desarrollo curricular, la responsabilidad del educador y maestro en la ejecución del proyecto educativo y el plan anual de actividades de educación infantil y 1º ciclo de la educación básica, tienen en cuenta tanto los objetivos generales a considerar, como las intenciones que deben guiar la práctica profesional de los educadores y maestros que están establecidos en las siguientes disposiciones: Ley de Bases del Sistema Educativo (Ley Nº 46/86, de 14 de octubre) y en la Ley Marco de Educación Preescolar (Ley Nº 5/97 de 10 de febrero).

No se pretende que la Educación Preescolar se organice exclusivamente sobre la base de una preparación para la educación obligatoria, sino que promueva una educación durante toda la vida, debiendo, sin embargo, establecer condiciones para que los niños hagan frente a la etapa siguiente con éxito.

El preescolar puede ser un posible periodo de fracaso escolar temprano en algunos niños cuando descubren que son diferentes. La Educación Preescolar puede contribuir a una mayor igualdad de oportunidades. Las directrices del plan de estudios hacen hincapié en la importancia de una pedagogía estructurada, lo que implica una organización intencional y sistemática del

proceso educativo. Adoptar una pedagogía organizada y estructurada, no significa entrar en la Educación Preescolar y 1er CEB y aprender ciertas prácticas básicas tradicionales sin sentido para los niños.

La Educación Preescolar crea las condiciones para el éxito del aprendizaje para todos los niños, ya que promueve la autoestima y la confianza en sí mismo y desarrolla habilidades que permiten a cada niño o niña reconocer su capacidad y progreso, generando así una mayor motivación para entrar al 1er ciclo de la Educación Básica. Los diversos contextos de la Educación Preescolar deben construir espacios de aprendizaje con el fin de *promover la formación y el desarrollo equilibrado del niño*.

Admitiendo que el niño tiene un papel activo en la conformación de su desarrollo y aprendizaje se supone que debe ser visto como sujeto y no como objeto del proceso educativo. En este sentido, hacemos hincapié en la importancia de la Educación Preescolar y 1er ciclo de la Educación Básica que debe tener en cuenta lo que los niños saben, su cultura y su propio conocimiento. Respetar y valorar las características individuales del niño y sus diferencias es la base para un nuevo aprendizaje. (Wong, B, 2017)

La oportunidad de disfrutar de experiencias educativas en un contexto que facilite las interacciones sociales con otros niños y adultos, permite a cada niño que construya su desarrollo y aprendizaje contribuyendo al desarrollo y aprendizaje de los demás.

En el sentido de la educación ciudadana, las orientaciones curriculares dan especial importancia a la organización del entorno educativo como un contexto de la vida democrática en la que participan los niños y en el que a través del contacto aprenden a respetar las diferentes culturas. Es esta experiencia que se ajusta al área de la educación personal y social, considerada como área integrada de todos los procesos de la Educación Preescolar.

También es objetivo de la Educación Infantil y 1º Ciclo *proporcionar bienestar y la seguridad de las ocasiones, sobre todo en el contexto de la salud individual y colectiva*. El bienestar y la seguridad también dependen del entorno educativo en el que el niño se sienta a gusto, oído y valorado, lo que ayuda a aumentar su autoestima y el deseo de aprender. En resumen, el propósito es construir un ambiente en el que los niños se sientan bien ya que satisfacen sus necesidades psicológicas y físicas.

El preescolar es organizado en áreas de contenido, tales como campos de conocimiento, con su propia estructura y pertinencia sociocultural, que incluyen diferentes tipos de aprendizaje,

no sólo conocimientos, sino también las actitudes y los conocimientos técnicos y contribuyen sin duda a promover una mejor calidad de la Educación Preescolar en coordinación con el plan de estudios adoptado para la Educación Básica.

En la Educación Preescolar le toca a la educadora diseñar y desarrollar un proyecto curricular para la construcción de aprendizaje integrado a través de la planificación, organización y evaluación del entorno educativo. Para desarrollar un plan de estudios integrado hay que movilizar los conocimientos y habilidades necesarias.

Esta etapa de la vida de los niños tiene objetivos específicos que tienen que ver con el estímulo a través de actividades y juegos; el ejercicio de sus habilidades motoras y cognitivas con el hecho de hacer descubrimientos y comenzar el proceso de alfabetización, es un proceso que continuará durante el ingreso en el 1er curso del 1ª CEB.

El 1er ciclo de la Educación Básica se compone de cuatro años de estudio y con la presencia de niños de edades comprendidas generalmente entre seis y nueve años. La enseñanza se globaliza, la responsabilidad de un solo maestro puede, en diferentes áreas específicas, ser compartida por otros maestros. Este ciclo tiene los siguientes objetivos: el enriquecimiento de la lengua oral; la iniciación del aprendizaje de la lectura, escritura, aritmética, cálculo y adquisición de nociones básicas del entorno físico y social; y el conocimiento sencillo de arte plástico, dramático, musical y motor.

Se entiende por el currículo nacional, el conjunto de aprendizaje y competencias a desarrollar por los alumnos a lo largo de la enseñanza básica.

A continuación se presenta el plan de estudios del 1er ciclo de la Educación Básica en Portugal, con las respectivas actualizaciones de diciembre de 2014.

Curso Plan de 1º ciclo de Educación Básica (Decreto-Lei 209/2002).

Componentes del plan de estudios

Educación para la ciudadanía	Las materias obligatorias		
	- Lengua portuguesa		
	- Matemáticas		
	- Estudios Ambientales		
	- Expresiones		
	- Artística (dramática, musical y plástico); Físico y motor.		
	Educación personal y social	Áreas Curriculares sin disciplinarias a):	
		- Área del Proyecto	
- Estudio Acompañado			
- Formación cívica			
Total 25 horas			
Áreas curriculares disciplinarias de frecuencia opcional b):			
- Educación Moral y Religiosa b)			
Total 1 hora			
TOTAL 26 horas			
Actividades de enriquecimiento c)			

a) Estas áreas deben ser desarrollados en conjunto con los demás y con áreas disciplinarias que incluyen un componente de trabajo de los estudiantes con las tecnologías de la información y de la comunicación e incluyen explícitamente el proyecto curricular de clase.

b) De conformidad con el párrafo 5 del artículo 5.

c) Las actividades de carácter facultativo, de conformidad con el artículo 9, incluido un posible inicio de una lengua extranjera, de conformidad con el párrafo 1 del artículo 7.

Actualización del Plan Curricular del 1er ciclo de la Educación Básica (Decreto-Lei 176/2014, de 12 de diciembre).

Ensino básico

1.º ciclo

1.º e 2.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

3.º e 4.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º»

Creemos que es importante que los maestros de los jardines de infancia y los maestros de 1er ciclo de la Educación Básica estén en constante formación conociendo nuevos métodos de aprendizaje, nuevos métodos de enseñanza y trabajo, por eso hacemos referencia a algunas propuestas de formación para educadores y maestros 1º CEB.

Actualmente la formación de maestros de preescolar y maestros de 1er ciclo de la Educación Básica está enmarcado en el Decreto Ley 344/89.

La formación de los maestros de jardín de infancia y maestros del 1er ciclo de la Educación Básica se ha convertido en un área de creciente preocupación e interés tanto para los investigadores como para los maestros. Se debe, por tanto, prestar atención a este aspecto de formación para responder eficazmente a los retos de nuestro sistema educativo actual.

Hacia una sociedad de la información, donde las nuevas tecnologías van ganando cada vez más importancia, es urgente repensar el papel de las escuelas y los maestros. Es necesario adaptar los métodos de enseñanza a los nuevos requisitos, cuando la informática y las capacidades de análisis espacial resultan indispensables.

El contacto con la tecnología, en los primeros años de estudio, se debe alentar, sirviendo como base para el aprendizaje constructivista. En este contexto, los Sistemas de Información Geográfica (GIS) se asumen como una herramienta esencial, lo que permite "aprender haciendo" en diversas áreas disciplinarias y no disciplinarias.

Es importante sensibilizar a los maestros sobre los nuevos modelos de aprendizaje trabajados en su formación inicial, sobretodo que tienen que ver con el marco pedagógico de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), para integrarlas adecuadamente en el plan de estudios, superando las dificultades asociadas a su introducción en el aula.

El futuro de la escuela pasa por el énfasis de la creación de contextos para desarrollar el aprendizaje. Más que enseñar contenidos, la escuela debe promover más contextos para adquirir conocimientos clave con el fin de proporcionar la autonomía de los alumnos; cada vez más deben "aprender a aprender". Concluimos que replantear el papel del maestro también implica repensar su formación, que a menudo se descontextualiza los nuevos retos planteados por las escuelas y los propios estudiantes. (Pereira, 1998)

La formación inicial tiene una gran responsabilidad en la estela de los maestros y educadores para una apertura al cambio, como el aprendizaje permanente, y la receptividad a la innovación pedagógica. En su formación, el maestro y educador debe ser consciente de que tiene que estar en constante actualización de sus funciones y el uso de la tecnología ocupa una parte muy importante en su preparación.

Uno de los retos en la formación de los educadores y maestros se relaciona con la necesidad de adaptarse a una sociedad cambiante, donde las capacidades tecnológicas y de análisis espacial se han convertido en esencial. Estamos asistiendo a un cambio en las metodologías de enseñanza, así como el proceso de enseñanza / aprendizaje. El papel del profesor

está cambiando, pero esto no disminuye su importancia. Este ahora tiene la capacidad de convertir la información en conocimiento, enseñar a los estudiantes a alcanzar el éxito. En este contexto, las nuevas tecnologías, incluyendo sistemas de información geográfica, como hemos mencionado, constituye un instrumento de trabajo privilegiado también en los primeros niveles de enseñanza.

Con el objetivo de mejorar y actualizar la formación de los maestros de preescolar y maestros del 1er ciclo de la Educación Básica, se cree que la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación inicial de la misma, son de gran valor para toda la sociedad, en especial para educadores, profesores y estudiantes.

Teniendo en cuenta todo lo que se ha dicho anteriormente, podemos concluir que las tecnologías de la información y la comunicación deben ser una parte integral del plan de estudios de Educación Preescolar y 1er ciclo de la Educación Básica, pudiendo, aumentar su atractivo en un mayor número de asignaturas. Sin embargo, el desarrollo de educadores y formación del profesorado no debe centrarse únicamente en la tecnología, sino también en las capacidades humanas y la forma de aplicarlas. Los Sistemas de Información Geográfica pueden aparecer en el programa de estudios de la formación inicial como un suplemento, alineados como una herramienta educativa que es necesario dominar, pero aplicados a situaciones concretas de aprendizaje. En el 1er ciclo de la Educación Básica, los niños desarrollan habilidades de lectura y escritura y se superan muchas limitaciones con el uso del ordenador. El uso del ordenador por los niños de una manera más independiente y autónoma contribuye al desarrollo de diversas habilidades, facilitando el contacto con diferentes situaciones. Sin embargo, a pesar de que el Ministerio de Educación fomenta el uso de las nuevas tecnologías, el número de alumnos por clase y las horas dificultan el éxito deseado.

A partir de ahora en la Parte II de nuestro trabajo, vamos a hablar de los objetivos y de las hipótesis de nuestro estudio, la población de la muestra, así como la metodología, herramientas y métodos de trabajo durante todo el estudio.

En este estudio tenemos como objetivo principal darnos cuenta de las habilidades adquiridas por los niños, tanto en la Educación Preescolar como el 1er ciclo de la Educación Básica. También tenemos la intención de conocer la relevancia que los maestros de preescolar y maestros de 1er ciclo de la Educación Básica dan a la cuestión de la transición de la Educación Preescolar al 1er curso del 1er ciclo y cómo se desarrollan las actividades que faciliten la transición y la adaptación de los niños a la nueva realidad, que es la escuela del 1er ciclo.

Este estudio se ha llevado a cabo con una muestra de profesores del 1er ciclo de la Educación Básica, los maestros de jardín de infancia, los estudiantes y sus tutores, que pertenecen a los municipios de Fundão, Peniche, Caldas da Rainha y municipio de Serpa.

Vamos a recoger datos, a través de cuestionarios y entrevistas, para que nos acerquemos a diversos aspectos relacionados con la frecuencia de la Educación Preescolar, siempre enfocando nuestra investigación en las habilidades adquiridas por los niños en la Educación Preescolar y en el 1er ciclo y la transición desde el jardín de infancia al 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica.

Con este proyecto, también tenemos la intención de aclarar los pros y los contras de la frecuencia del jardín de infancia antes de la entrada al 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica.

Con el fin de complementar este tipo de investigación de problemas, hemos esbozado otros cuatro objetivos específicos que explican, de manera más concreta, el tema que hemos elegido para nuestro trabajo investigador y que constituyen su hoja de ruta. A continuación, hemos establecido los siguientes objetivos específicos: demostrar la importancia de los temas / contenidos clave en la transición hacia el 1er curso del 1er ciclo de la Educación Básica; evaluar en qué medida es importante o no, que los niños asistan a la Educación Preescolar; describir los contenidos / métodos usados en la Educación Infantil y 1er ciclo de la Educación Básica y verificar la relación entre el éxito de los niños y la frecuencia de la Educación Preescolar. Teniendo en cuenta los objetivos mencionados anteriormente, planteamos las siguientes hipótesis: H1 - La frecuencia en la educación preescolar es relevante para la satisfacción de los niños que asisten a la escuela del 1er ciclo ; H2 - La opinión de los profesores de educación infantil sobre el método de trabajo que deben ser utilizados influye en la diferenciación de la misma en función de las habilidades reveladas por los niños; H3 - La observación de las diferencias en términos de habilidades entre los niños que asistieron al jardín de infancia y que no dependen de la comunicación entre los profesores del 1er ciclo y maestros de preescolar y H4 - El éxito de la integración de los niños en el 1er ciclo de la Educación Básica depende de la comunicación entre ellos y los respectivos padres/tutores.

En este caso particular, las técnicas de investigación que se han utilizado han sido pensadas para caracterizar la muestra (cuestionario a los padres/tutores y estudiantes), el diagnóstico de preparar a los niños para la entrada al 1er ciclo de la Educación Básica, más específicamente al 1er curso de Educación Básica (cuestionario los educadores de la niñez), ver

cómo es el ajuste de los niños procedentes de la Educación Infantil al 1er curso de Educación Básica (cuestionario y entrevista con los profesores del 1er ciclo de la Educación Básica). También se han hecho una recopilación de datos, de tal manera que facilita la caracterización de las expectativas de los niños de la primera asistencia a la escuela del 1er ciclo de la Educación Básica (dibujo y la conversación de los niños con ellos).

En este estudio se utilizarán dos tipos de metodología: la metodología cuantitativa y cualitativa en la que la dualidad de la validación se puede ver entre los dos métodos como mixtura.

Ahora hablaremos del análisis de los datos recogidos a través de cuestionarios y entrevistas. Tras el análisis de todos los resultados obtenidos a lo largo del estudio, se puede decir que no hay condiciones para confirmar las hipótesis que se han propuesto, ya que cuando los adultos que son parte del crecimiento del niño (pueden ser los padres / tutores o maestros de preescolar) y los maestros 1er Ciclo articulan su trabajo, esto se hace más productivo y eficiente, y la transición es más homogénea. El trabajo en conjunto es una actividad muy importante, ya que esto debería tener sentido para los niños y todos los actores que participan en el trabajo, ayudando de nuevo en la transición desde el jardín de infancia hasta el 1er ciclo.

También hemos preguntado a algunos niños, más especialmente a los que el próximo curso académico entrarían en el 1er curso de la 1ª CEB, que han realizado un dibujo cuyo tema era "mi escuela". Esta actividad se llevó a cabo en la fecha prevista y todos los niños que quisieran participar, la realidad es que todos estaban excitados, y no sólo participaron los que entrarán en el 1er curso de Educación Básica.

Después de haber hecho toda la revisión de la literatura y de haber recogido y analizado todos los datos, se puede concluir que, a lo largo de este estudio, se reafirma que la transición entre la Educación Preescolar y el 1er ciclo de la Educación Básica es una de las etapas más importante en la vida de los niños y, como se ha mencionado la transición educativa requiere esfuerzos conjuntos de todas las partes interesadas en el proceso psicoeducativo del niño.

En la búsqueda siempre de una simetría, de un equilibrio, de una complementariedad,... de manera que se obtenga adaptación y no conflicto, se hace hincapié por tanto en la importancia de la colaboración entre los maestros de jardín de infancia, los maestros del 1er ciclo de la Educación Básica y padres / tutores, con el fin de mitigar los cortes y diferencias entre los dos niveles de la educación, creando así las condiciones para que el niño adquiera una mayor capacidad de respuesta a las nuevas situaciones que se presentan. Si esta transición, que normalmente es la primera transición importante, que sin duda el niño recordará en su vida académica, se experimenta de una manera positiva, esto podría significar que cuando se enfrente

a otras situaciones de cambio, no sienta tanta ansiedad, ya que la transición anterior se enfrentó con éxito.

No se puede olvidar que la transición de la Educación Preescolar de un niño para el 1er ciclo de la Educación Básica implica nuevos roles y responsabilidades para el niño, poniéndolo en un desafío permanente, tanto para sí mismo como para el grupo de pares. Los maestros sostienen que si estos cambios no están estructurados y experimentados de manera secuencial y tranquila, pueden llegar a ser un gran refuerzo para el fracaso y, posteriormente, la posible salida de la escuela. Por eso es un vínculo determinante que merece la pena que se investigue.

Casi tan importante como los conocimientos adquiridos durante la transición de un ciclo a otro, son las experiencias vividas por el niño. Estas experiencias son muy importantes para el sano desarrollo y crecimiento de cada niño, para que obtengan una buena oportunidad de éxito en su vida futura, ya sea en términos de su vida personal o en cuanto a su vida profesional.

Por lo tanto podemos concluir que, para que haya una transición sin problemas de los niños a un contexto diferente, es necesaria la participación de todos, de los educadores de infancia, de los maestros del 1er ciclo de los padres / tutores y de los niños.

También llegamos a la conclusión de que los educadores de preescolar y los maestros de 1er ciclo deben trabajar juntos estableciendo intercambios de conocimientos y experiencias, con el fin de generar el aprendizaje secuencial, la adquisición de habilidades y el desarrollo motor e intelectual de los niños.

Para finalizar tomaremos la libertad de decir que el 1er ciclo de la Educación Básica también debe tener la oportunidad y las condiciones para cambiar e innovar, porque es un ciclo demasiado importante en el proceso psicoeducativo de los niños que ha caído en la monotonía.

El papel de la educación es hacer hincapié en el aprendizaje de los individuos para que generasen el conocimiento por sí mismos. La escuela como institución social, asume por esta perspectiva, su papel de estructura del aprendizaje, "generadora de conocimiento." Andrade sostiene además que para que las personas tengan éxito en la sociedad del conocimiento, es necesario que vayan más allá de la adquisición del conocimiento acumulado, deben ser capaces de aprender siempre. La verdadera capacidad competitiva es la capacidad de aprender: "No tenemos que aprender a dar respuestas correctas o incorrectas, tenemos que aprender a solucionar los problemas." (Andrade, 2003)

Una de las mejores maneras, por tanto, de educar es contar historias porque la narración se extiende al mundo de las ideas, aerea la emoción, diluye las tensiones. Para este autor, educar no es repetir palabras, es crear ideas, es encantar; educar es ser un artesano de la personalidad, un poeta de la inteligencia, el sembrador de ideas. (Cury, 2007)

Los maestros que no aprenden de sus estudiantes y que no renuevan sus herramientas son maestros descontentos. También nos dice que la vida es una pequeña gran escuela que poco enseña a quien no sabe leer. Cury (2007). Los padres, educadores y maestros son asociados a la fantástica empresa de la educación como no podía ser de otra manera.

Conclusión

A lo largo de este estudio se confirma que la transición entre el preescolar y 1er ciclo de la educación básica es una de las etapas más importantes en la vida infantil y como se ha mencionado la transición educativa requiere una combinación de todos los que participan en el proceso psicoeducativo del niño.

En la búsqueda de un equilibrio transaccional, para que suceda una positiva adaptación y evitemos el conflicto, tal patrón normalizado esta subrayando la importancia de un trabajo colaborativo entre los maestros de preescolar, maestros del 1er ciclo de la educación básica y los padres/tutores, con el fin de mitigar los cortes y las diferencias entre los dos niveles de la educación, creando así las condiciones para que el niño genere una mayor capacidad de respuesta a las nuevas situaciones que se presentan. Si esta transición, que generalmente es la primera gran transición del niño, se experimenta de una manera positiva, podría significar para el niño un elemento interesante, así, cuando los niños se enfrentaran a situaciones de cambio, no sentirán tanta ansiedad, ya que la transición inmediatamente anterior se enfrentó con éxito.

Después de esta investigación se hizo evidente que son diferentes metodologías las que se aplican en la educación preescolar y 1er ciclo de la educación básica, ya y a pesar de todos los esfuerzos, no es una práctica común, el trabajo en equipo entre los profesores de mismo nivel de educación, e incluso entre los profesores de los distintos niveles educativos. Como tal, estas actitudes no pueden ser apropiadas para una educación que se pretende que sea continua, pertinente, y que requiere la intervención de educadores y maestros.

Para trabajar estas dificultades, es esencial el desarrollo de tales relaciones entre los maestros de jardín de infancia y maestros del 1er ciclo de la educación básica, del conocimiento y de la discusión de los contenidos curriculares si pretendemos garantizar la continuidad del proceso educativo.

No se puede olvidar que la transición de la educación preescolar de un niño para el 1er ciclo de la educación básica implica nuevos roles y responsabilidades para aquellos, ya que se les exponen a un desafío permanente, tanto para sí mismo como para el grupo de pares ante el nuevo contexto en el que ahora se insertan. Los docentes sostienen que si estos cambios no están

estructurados con una experiencia secuencial, los problemas pueden llegar a ser graves y anticipar una posible dificultad de aprendizaje y de fracaso escolar.

Casi incorporado en la transición de un ciclo a otro, aparece el concepto de las competencias adquiridas a través de todas las experiencias vividas por el niño. Estas habilidades son muy importantes para el sano desarrollo y crecimiento de cada niño, como si los niños no estuvieran recibiendo ningún empoderamiento a lo largo de su recorrido vital, cuestión que no debería pasar desapercibida para conseguir un ser exitoso en su vida futura, ya sea a nivel de vida personal y en términos de vida profesional.

Este proyecto de investigación persigue una utilidad práctica, simplemente apropiándose de estas reflexiones fundamentadas a través de su lectura. Con este estudio se reflejan los métodos de trabajo portugueses, tanto si somos maestros como educadores de preescolar, y se comparan con los métodos estudiados en esta investigación, y así, a la postre, mejorar nuestro trabajo real. Es cierto, que todos los días aprendemos algo nuevo y, en ocasiones podemos tener la oportunidad de poner en práctica lo que hemos aprendido, con más razón si estamos en un programa de doctorado de asesoramiento de la práctica educativa escolar y de innovación en la escuela.

Debemos, por tanto, como profesionales adaptarnos a las nuevas situaciones y demandas ya que las situaciones no van a adaptarse a nosotros, sin duda.

Por los hechos y argumentario que se han mencionado anteriormente y por la opinión de los encuestados, se aboga porque la transición debe ser preparada por los educadores y maestros rigurosamente; el hecho de que esta transición está presente como una preocupación más evidente en Preescolar, se debe a la relación que co-construyen con sus estudiantes, por la realización de un trabajo más cercano y afectivo con ellos, y por preocuparse indiscutiblemente por su bienestar.

Cuando se hace referencia más arriba para lograr una colaboración más estrecha entre el niño y el educador, no significa que el maestro del 1er Ciclo de la Educación Básica no lo haga demasiado, pero lo hace de una manera menos directa y menos perceptible a los ojos del niño. En primer lugar, porque mientras los maestros de preescolar conocen al niño durante todo el año, incluso porque asistió al mismo jardín de infancia en años anteriores; sin embargo el conocimiento del niño cambia en los maestros del 1er año del 1er ciclo de la Educación Básica, ya que por lo general desconocen los rasgos y perfil de cada niño. Lo que hace

automáticamente que la relación afectiva sea más alejada a principio del curso escolar, que es precisamente la etapa en que el niño se siente más frágil y necesita más vigilancia y acompañamiento. En este sentido cobra sentido que los niños hagan visitas a la Escuela de 1er ciclo para conocer y hablar con los profesores, que pueden llegar a ser sus maestros, creando inmediatamente afectos con ellos. Esos encuentros didácticos son muy relevantes para mejorar el acercamiento de los niños y por ende mejorar su transición de etapa.

Siguiendo la estructura de la exposición, podemos hacer referencia a los métodos de enseñanza utilizados en ambos ciclos. Para la mayoría de los profesores y educadores encuestados, los métodos deben ser secuenciados, proporcionando una continuidad educativa para asegurar al niño una secuencia de experiencias y de aprendizaje sin grandes sorpresas. También hay encuestados que indican que los métodos deben ser diferenciados en los últimos años y algunos nos dicen que, dependiendo del nivel y del perfil de los niños, el método puede ser mantenido en los últimos años y puede ser diferente para adecuarlo a las demandas específicas del grupo.

Los resultados de este estudio también se refieren a la importancia dada a la transición desde el preescolar hasta el 1er ciclo de la educación básica, que se considera como un factor importante para el éxito en el 1er ciclo y las siguientes etapas educativas. Debido a que la transición es tan importante en la vida de estos niños, que algunas de las estrategias, se originaron a partir de la variable cualitativa "Estrategias con los maestros y los niños para promover la transición", como la primera del ciclo de visitas a las escuelas (83,2% de los docentes y 90% de los educadores), se promoverán conversaciones con los profesores (65,7% de los docentes y el 85% de Educadores) y celebraciones comunes, para suavizar el cambio y conseguir la sensibilidad suficiente y el conocimiento mutuo institucional.

Una vez más el uso de los cuestionarios y el análisis de las variables cuantitativas, "Coexistencia del jardín de infancia en la misma zona de la escuela el primero ciclo", nos induce a concluir que la proximidad física de los dos ambientes educativos surgió como otro aspecto importante de esta transición, 88,46% de educadores y 98,65% de los docentes en Caldas da Rainha, 78.57% de los maestros y el 100% de los educadores en Peniche, 63.64% de los docentes y el 75% de los educadores en Serpa y 58,33% de los docentes y el 50% de los educadores en Fundão lo atestiguan. Aunque no se puede generalizar este aspecto, está claro que si se proporciona a los niños diversas interacciones entre los dos grupos, tanto en términos de grupos infantiles, como en términos de los educadores de jardín de

infancia y maestros de 1er ciclo, en cuanto a la realización de actividades conjuntas, está claro que favorece el contacto, el conocimiento y la experiencia con las dos realidades educativas.

Claramente se observa que hay muchas ventajas que resultan de un trabajo conjunto de maestros de jardín de infancia y maestros del 1er ciclo de la educación básica, ya que al trabajar juntos para hacer la transición de un ciclo a otro, todos estos aspectos se complementan, se conocen y se trabajan. Para los profesores, las ventajas son más evidentes en el plano social, se adaptan e integran mejor, y acceden a un conocimiento mayor de su nivel competencial, ya que tienen algunos conocimientos / habilidades básicas adquiridas en el preescolar. Para los Educadores estas ventajas se incardinan más a nivel más emocional, para trabajar y preparar a los niños para la transición y conseguir que se sienta seguro en el menor tiempo posible y esto se traduce en una mejor adaptación / integración del niño al nuevo entorno educativo.

También se refieren que para dar importancia a este tema de la transición, se debería hacer algo para cambiar las mentalidades y actitudes con el fin de proporcionar al niño una continuidad, una colaboración donde el hecho de compartir predomine en relación con el egocentrismo y el individualismo.

Por lo tanto, podemos concluir que, para que haya una transición fluida de los niños a un contexto diferente es necesaria la participación de los equipos de los dos niveles y etapas educativa, así como de la educación de los padres de los niños.

Asimismo, se consolida la idea de que los educadores y los maestros deben trabajar juntos, estableciendo espacio de intercambios de conocimientos y experiencias, con el fin de proporcionar el aprendizaje secuencial y permitir el desarrollo de los niños de forma fluida y suave.

La unión de todos estos factores con el trabajo realizado en casa por los niños, profesionales educativos y supervisores tienen un gran punto de partida para nuestros hijos /estudiantes a medida que experimenten una suave continuidad y sin grandes sorpresas de transición, y puedan activar niños seguros, tranquilos, contentos, con excelentes perspectivas de desarrollo tanto cognitivas como emocionales.

El análisis de todos los resultados obtenidos a lo largo del estudio se puede decir que no hay condiciones para confirmar las hipótesis explicitadas como tal, siendo éstas las siguientes:
"H1 - La asistencia a la educación preescolar es relevante para el futuro de la autonomía de los

niños en tareas tales como hacer deberes "; "H2 - La opinión de los profesores de educación infantil sobre el método de trabajo que deben ser utilizados influye en la diferenciación de la misma en función de las habilidades adquiridas por los niños"; "H3 – La observación de las diferencias en términos de habilidades entre los niños que asistieron a jardín de infancia y que no, dependen de la comunicación entre los profesores del 1er ciclo y maestros de educación preescolar" y " H4 - El éxito de la integración niños en el 1er ciclo de la educación básica depende de la comunicación entre ellos y sus respectivos tutores," porque cuando los adultos que son parte del crecimiento del niño (ya sea del padre / tutor o maestros de preescolar) y el Ciclo 1 maestros articulan su trabajo, esto se hace más productivo y eficiente, y la transición es más homogénea, no es necesario que este factor module la frecuencia de la educación preescolar.

De hecho que el trabajo se realice de forma conjunta, es una actividad muy importante, ya que tales actividades deberían tener sentido para los niños y para todos los actores que participan en el proceso psicoeducativo, ayudando desde el principio la transición desde la educación preescolar hasta el 1er ciclo.

Otra afirmación del principio general de la Lei Quadro da Educação Pré-escolar considera que la educación preescolar como un "complemento a la acción educativa de la familia, con la que trabaja en estrecha relación". Esta afirmación, que hace hincapié en la importancia de la relación con la familia, se refleja en el objetivo de "fomentar la participación de las familias en el proceso educativo y establecer relaciones de colaboración efectiva con la comunidad."

Los padres o tutores son responsables del niño y también sus primeros y principales educadores. Y hoy, en cierto modo, superamos este énfasis en la función compensatoria, se piensa que los efectos de la educación preescolar están estrechamente relacionados con la articulación con las familias. Ya no trata de compensar el entorno familiar, pero de ella y de tener en cuenta la cultura social y familiar que los niños tienen acceso, es interesante comprobarlo por la manera que la educación preescolar puede convertirse en un mediador entre la cultura de origen de los niños y la cultura que tienen que apropiarse para tener un aprendizaje exitoso.

A medida que la educación preescolar complementa la acción educativa de la familia, que proporciona un vínculo entre ésta y el centro de enseñanza para encontrar un contexto social específico, las respuestas más apropiadas para los niños surgen de manera más automática

y sistemática porque deja esa mayor implicación que los padres puedan participar en el proyecto educativo del establecimiento.

Además de la familia, el entorno social en el que vive el niño influye en su educación, en beneficio de los esfuerzos combinados de la escuela y los recursos de la comunidad para la educación de los niños. Por lo tanto, ambos, padres y otros miembros de la comunidad deben ser capaces de colaborar en el desarrollo del proyecto de la institución educativa. El proceso de colaboración con los padres y la comunidad tiene un efecto sobre la educación de los niños, e incluso mejora el resultado de su desarrollo y del aprendizaje de los adultos que juegan un papel en su educación. Es pues una simbiosis.

Al dar por terminado este proyecto somos conscientes de que aún queda mucho por resolver, pero creemos que después de todo ha sido una contribución útil para los profesores del 1er ciclo de la Educación Básica y de Preescolar que comienzan a interferir educativamente una tarea importante dentro del proceso psicoeducativo como el primer momento de transición específica estudiado.

También nos gustaría hacer referencia a una frase de Gandhi porque estamos de acuerdo con él en el sentido de que "El futuro depende de lo que hagamos en el presente", por lo que sentía que era importante para desarrollar el trabajo en conjunto desde el principio, de manera que el futuro fuera exitoso, lo más sonriente posible desde la etapa de jardín de infancia y preescolar, con todo lo que eso conlleva de especificidad, formación, y capacitación de los agentes implicados.

Legislação

O 1º ciclo do Ensino Básico tem sido esquecido por diversos Governos. Sucessivos Ministérios da Educação recusaram, ao longo de décadas, reconhecer a importância deste ciclo de ensino e dedicar-lhe as reformas e a atenção que este sector necessita e que os profissionais que aí trabalham têm, de há muito, vindo a reclamar.

O modo de funcionamento das escolas do 1º Ciclo foi alterado profundamente sem se ter em conta as opiniões e soluções propostas por Professores/as e pela restante comunidade educativa que, há muito, reivindicam a reorganização deste nível de ensino. As soluções impostas não respeitam as suas especificidades e têm contribuído para a sua descaracterização.

As alterações introduzidas, quer ao nível do Estatuto da Carreira Docente (horários, condições de trabalho, aposentação, ...), quer em numerosa legislação (resposta social, encerramento de escolas,...) que submerge as escolas, devem fazer-nos refletir também ao nível da formação inicial e contínua, currículos, competências e equipas educativas.

Anexo 5 – Autorização de aplicação de inquérito em meio escolar

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Enviada: segunda-feira, 21 de Abril de 2014 17:41:18 Para:
lilianatsl@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0060700003, com a designação *Questionário a Alunos, Encarregados de Educação e Professores do 1º Ciclo*, registado em 14-04-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Liliana Teresa dos Santos Luís

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos DGE

Observações:

- A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização (Agrupamentos de Escolas do Fundão, D. Luís de Ataíde e Agrupamento de Escolas de Serpa). Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade

Anexo 6 – Carta aos Encarregados de Educação para consentimento de participação no estudo



Departamento de Psicología

BADAJOS (06070)

Tlfo y FAX 924-289501 / Ext. 86840
y 924-270214

E-mail: iscasado@unex.es

Estimado Encarregado de Educação

O meu nome é **Liliana Luís**, sou Professora de 1º Ciclo de Ensino Básico e estou a frequentar o **Doutoramento em Ciências da Educação - Intervenção Psicopedagógica e Educação Especial**, ministrado pela **Universidade da Extremadura (Espania)** e dirigido pela **Prof. Dra. D^a. Inmaculada Sánchez Casado** del Departamento de Psicología y Antropología de la Facultad de Educación.

O meu tema de trabalho é a "Pré-escolar e 1º CEB - As competências adquiridas pelas crianças" e para desenvolver o meu tema conto com a vossa colaboração.

Peço ainda autorização para realizar um inquérito ao seu educando, com a mesma finalidade, analisar a Transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico e as competências adquiridas. Estes inquéritos serão anónimos e não serão expostos em parte alguma. Se tiverem alguma questão que me queiram colocar estarei sempre à vossa disposição. O meu contacto é o seguinte: 916492865.

Desde já agradeço a vossa atenção e colaboração. Fdo: Liliana Luís



Anexo 7 - Questionário a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Questionário a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estimado (a) colega:

Antes de mais agradeço a sua colaboração através do preenchimento deste questionário, que se insere num trabalho de investigação sobre a transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico. As respostas são confidenciais e anónimas. Mais uma vez grata pela colaboração, Liliana Luís.

1 - Houve ou há informação transmitida, sobre os seus alunos, entre si e a Educadora dos seus alunos de 1º Ano? Sim ____ Não ____ Pouca ____

2 - Considera importante que se faça um trabalho de preparação com as crianças para facilitar a transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo? Sim ____ Não ____

Por quem acha que deve ser feito? Educador(a) de Infância ____ Professor(a) ____ Ambos ____ Pais ____

3 - Que vantagens pensa existirem quando um Educador prepara a transição das crianças do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico? Enumere os pontos que considera mais relevantes.

4 - No seu ponto de vista a coexistência do Jardim de Infância na mesma área da Escola do 1º Ciclo tem influência na transição das crianças de um contexto educativo para o outro? Sim ____ Não ____

5 - Tem conhecimento do trabalho realizado no Jardim de Infância? Sim ____ Não ____ Algum ____

6 - Sente diferenças entre as crianças que ingressam do Jardim de Infância e aquelas que nunca frequentaram o mesmo? Sim ____ Não ____ Algumas ____

7 - Na sua opinião as crianças que frequentam o Jardim de Infância têm melhores condições na transição para o 1º Ano do Ensino Básico? Sim ____ Não ____ Algumas ____

8 - Quais são as maiores facilidades apresentadas por estas crianças?

✚ 9 - Considera que existe uma continuidade educativa?
Sim _____ Não _____ Alguma _____

✚ 10 - Sente dificuldades em receber as crianças que entram para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico? Sim _____ Não _____ Algumas _____

✚ 11 - Desenvolve algum tipo de trabalho com os Educadores de Infância, de forma a promover algum tipo de articulação entre estes dois níveis de ensino?

Sim _____ (Se sim, quais?) Não _____

Visitas com as crianças à escola _____ Conversas informais com os Professores _____

Conversas formais com os Professores _____ Conversas com Pais e/ou familiares _____

Conversas com as crianças do Jardim de Infância sobre o 1º Ciclo _____

Conversas com as crianças do 1º Ciclo sobre o novo contexto _____

Visitas com as crianças à sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico _____

✚ 12 - Diferencia o tipo de trabalho tendo em conta as diversas capacidades/ dificuldades das crianças?

Sim _____ Não _____

✚ 13 - A transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico pode ser efectuada através de que estratégias?

Com os Docentes:

Planeamento de actividades diversas _____

Visitas de Estudo _____

Reuniões _____

Conversas informais _____

Com as crianças:

Festas _____

Visitas de estudo _____

Espaço exterior _____

✚ 14 - Acha que: (Assinale a resposta que considerar correcta)

___ deve ser utilizado o mesmo método de ensino ao longo dos quatro anos do 1º Ciclo do Ensino Básico;

ou

___ deve ser utilizado um método diferente no 1º Ano e depois outro(s) nos anos seguintes?

😊 Mais uma vez muito obrigada pela sua colaboração. 😊



Questionário a Educadores de Infância

Estimado (a) colega:

Antes de mais agradeço a sua colaboração através do preenchimento deste questionário, que se insere num trabalho de investigação sobre a transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico. As respostas são confidenciais e anónimas. Mais uma vez grata pela colaboração.

Liliana Luís.

✚ 1 - Houve ou há informação passada, sobre os seus alunos, entre si e a Professora dos seus alunos

de 1º Ano? Sim ____ Não ____ Pouca ____

✚ 2 - Considera importante que se faça um trabalho de preparação com as crianças para facilitar a

transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo? Sim ____ Não ____
Por quem acha que deve ser feito?

Educador(a) de Infância ____ Professor(a) ____ Ambos ____ Pais ____

✚ 3 - Que vantagens pensa existirem quando um Professor dá continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Educador na transição das crianças do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico? (Enumere as que considera mais relevantes).

✚ 4 - No seu ponto de vista a coexistência do Jardim de Infância na mesma área da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico tem influência na transição das crianças de um contexto educativo para o outro?

Sim ____ Não ____

✚ 5 - Tem conhecimento do programa curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Sim ____ Não ____ Algum ____

✚ 6 - Na sua opinião as crianças que frequentam o Jardim de Infância têm melhores condições na

transição para o 1º Ano do Ensino Básico? Sim ____ Não ____ Algumas ____

✚ 7 - Considera que existe uma continuidade educativa?

Sim ____ Não ____ Algumas ____

✚ 8 - Sente dificuldades em preparar as crianças para a entrada para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Sim ____ Não ____ Algumas ____

✚ 9 - Que estratégias utiliza de forma a promover essa transição?

✚ 10 - Diferencia o tipo de trabalho tendo em conta as diversas capacidades/ dificuldades das crianças?

Sim ____ Não ____

✚ 11 - Desenvolve algum tipo de trabalho com os Professores do 1º Ciclo, de forma a promover algum tipo de articulação entre estes dois níveis de ensino? Sim ____ Não ____

Que tipo de trabalho?

Visitas com as crianças à escola ____ Conversas com Pais e/ou familiares ____

Conversas informais com os Professores ____ Conversas formais com os Professores ____

Visitas com as crianças à sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico ____

Conversas com as crianças do Jardim de Infância sobre o 1º Ciclo ____

Conversas com as crianças do 1º Ciclo sobre o novo contexto ____

✚ 12 - A transição entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico pode ser efectuada através de que estratégias?

Com os Docentes:

Planeamento de actividades diversas ____ Visitas de Estudo ____

Reuniões ____ Conversas informais ____

Com as crianças:

Festas ____ Visitas de estudo ____ Espaço exterior ____

✚ 13 - Acha que o método de ensino deve ser: (Assinale a resposta que considerar correcta)

____ continuado ao longo dos anos que a criança frequente o Jardim de Infância;

ou

____ variado de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra?

😊 Mais uma vez muito obrigada pela sua colaboração. 😊

Anexo 9 - Questionário a Encarregados de Educação



Caro Encarregado de Educação:

Antes de mais agradeço a sua colaboração através do preenchimento deste questionário, que se insere num trabalho de investigação sobre a Transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico. As respostas são confidenciais e anónimas, por isso peço-lhe que responda com sinceridade a todas as questões. Mais uma vez grata pela colaboração,
Liliana Luís.

✚ 1 - Sentiu receio aquando da transição do seu educando do Jardim de Infância para o 1º Ciclo?

Muito ____ Pouco ____ Nenhum ____

Porquê? (Assinale apenas uma opção)

Porque é o meu primeiro filho ____ Porque tem um(a) irmão(ã) a frequentar a mesma escola ____

Porque não conheço a escola que vai frequentar ____ Porque ele(a) sempre quis ir para a escola de 1º Ciclo ____

Porque conheço as pessoas que trabalham na escola ____ Porque sei que vai estar em segurança ____

✚ 2 - Acha que o seu educando estava bem preparado para entrar para o 1º Ano do 1º Ciclo do

Ensino Básico? Sim ____ Não ____ Não sei ____

Porquê? (Assinale apenas uma opção)

Porque teve uma boa Educadora de Infância no Jardim de Infância ____

Porque falei com o meu educando para o preparar para o 1º Ano ____

Porque tenho boas referências da Professora que o recebeu ____

Porque não teve uma boa Educadora de Infância no Jardim de Infância ____

Porque não falei com o meu educando a fim de o preparar para o 1º Ano ____

Porque não tenho boas referências da Professora que o recebeu ____

✚ 3 - Esteve em contacto com a Educadora do seu educando no ano anterior ao seu ingresso no 1º Ciclo?

Muitas vezes ____ Poucas vezes ____ Nunca ____

✚ 4 - Quais os pontos que achou mais importantes serem focados nesses contactos?

As facilidades de aprendizagem da criança _ As dificuldades de aprendizagem da criança ____

O modo como se relaciona/não relaciona com as outras crianças ____

Quais os conteúdos que iriam ser abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico ____

✚ 5 - Teve algum tipo de conversas com o seu educando antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico? Sim ____ Não ____

✚ 6 - Quais foram as reacções que o seu educando teve quando lhe disse que ia para uma nova escola, para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Assustado ____ Nervoso ____ Angustiado ____ Desesperado ____ Ansioso ____
Satisfeito ____ Contente ____ Feliz ____ Nenhuma ____

✚ 7 - Acha que o seu educando ficou entusiasmado com a ideia de ir para uma nova escola?

Sim ____ Não ____ Nem por isso ____

✚ 8 - Que receios o seu educando lhe transmitiu quando se apercebeu que ia para uma escola diferente?

Receio dos novos colegas ____ Receio da nova Professora ____
Receio da matéria que iria ser abordada ____ Receio da nova escola ____
Outros receios: _____ Não teve receios ____

✚ 9 - Que estratégia usou para o tranquilizar, visto que teria obrigatoriamente de ir para o 1º Ciclo? (Assinale apenas uma opção)

Explicar-lhe que a nova escola era parecida com o Jardim de Infância ____

Pedir a crianças suas amigas que já frequentavam o 1º Ciclo para falarem com ele(a) e para lhe explicarem como funciona a escola ____

Dizer-lhe coisas boas sobre a escola ____

✚ 10 - Na sua opinião o seu educando foi bem integrado no 1º Ciclo?

Sim ____ Não ____ Nem por isso ____

✚ 11 - Costuma ir à escola do seu educando para falar com a Professora sobre o seu educando ou mantém contacto com a Professora? Sim ____ Não ____

Nem por isso ____

Porquê? (Assinale apenas uma opção)

Porque sinto necessidade de o fazer ____ Porque não sinto necessidade de o fazer ____

Porque a Professora assim o entende ____ Porque a Professora acha que não é necessário ____

Porque quando a Professora marca as reuniões eu não posso estar presente ____

✚ 12 - O seu educando fala consigo sobre o que se passou na escola durante o dia?

Sim ____ Não ____ Raramente ____

☺ Mais uma vez obrigada pela sua colaboração. ☺

Anexo 10 - Questionário a Alunos do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico



Caro aluno (a):

Antes de mais agradeço a tua colaboração por preencheres este questionário, que se insere num trabalho de investigação sobre a Transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Muito obrigada pela tua colaboração

Liliana Luís.

- ✚ 1 - És menino ou menina? Menino _____ Menina _____
- ✚ 2 - Qual a tua idade? 5 anos _____ 6 anos _____ 7 anos _____ 8 anos _____
- ✚ 3 - Andaste no Jardim de Infância? Sim _____ Não _____
- ✚ 4 - Gostas de andar na escola? Sim _____ Não _____
- Porquê? (Assinala apenas uma resposta)
- Porque fiz novos amigos _____ Porque não fiz novos amigos _____
- Porque aprendo coisas novas _____ Porque às vezes não querem brincar comigo _____
- Porque às vezes não percebo as coisas _____ Porque não brinco tanto como brincava no Jardim _____
- ✚ 5 - O que mais gostas de fazer na escola? (Assinala apenas uma resposta)
- Aprender a ler _____ Brincar _____ Aprender a escrever _____
- Aprender os números _____ Fazer jogos com a Professora _____
- Não _____
- ✚ 6 - Tens medo de alguma coisa na escola? Sim _____
- ✚ 7 - Costumas falar do que se passa na escola quando chegas a casa?
- Sim _____ Não _____ Raramente _____
- ✚ 8 - Fazes os trabalhos de casa sozinho(a)? Sim _____ Não _____
- ✚ 9 - Gostavas mais de andar no Jardim de Infância ou gostas mais de andar na escola?
- Escola _____ Jardim _____

☺ Mais uma vez obrigada pela tua colaboração. ☺

Anexo 11 - Entrevista realizada ao P.A.

Entrevistadora Liliana - Na sua opinião é fundamental a comunicação entre o Professor e o Educador de Infância aquando a transição da criança para o 1º Ano do Ensino Básico?

Professor Abílio – *Eu acho que todas as crianças que frequentam o Ensino Pré-escolar antes do Ensino Básico ganham em haver uma comunicação entre o Educador e o Professor, que é o que acontece aqui nesta escola, temos a sorte de ter os dois níveis de ensino e reunimo-nos frequentemente uns com os outros ao longo do ano ou entre situações informais e isso vê-se que beneficia na medida em que acaba por cortar etapas na antevisão de algum problema que possa surgir e ajuda-nos logo a, quando a criança é integrada no 1º Ciclo já percebemos a criança, percebemos o seu contexto, etc., portanto é só vantajoso que isso aconteça.*

E.L. – Portanto comunicam frequentemente, fazem atividades conjuntas.

P.A. – *Sim, aqui neste estabelecimento, como temos a sorte de ter os dois níveis de ensino, isso acontece. Para além de situações informais onde conversamos uns com os outros, também temos a situação de reuniões formais todos os períodos. No início do ano há a chamada passagem de pasta, ou seja, há um relatório das educadoras que nos apresentam todas as crianças que irão para o 1º Ciclo e há também uma passagem dos processos e das problemáticas que as crianças tenham desde problemáticas específicas, até questões culturais e familiares.*

E.L. - Que competências sobressaem nas crianças que frequentaram o Jardim de Infância antes de ingressarem no 1º Ciclo?

P.A. – *Eu por exemplo nesta turma, estou à vontade para falar sobre esse assunto, porque tenho crianças, uma ou outra criança que não frequentou, a maioria frequentou e algumas até frequentaram aqui o próprio jardim, portanto as que vieram aqui deste jardim eu já conhecia, já tinha contato, para além da minha função (coordenador de estabelecimento) também nessas reuniões nós nos apercebemos e éramos informados mesmo oficialmente com um relatório de todas as problemáticas das crianças. O que eu noto por exemplo em relação às que não frequentaram o jardim é que as que não frequentaram o jardim têm níveis de competências pouco desenvolvidos, a maioria, nomeadamente psicomotricidade, a psicomotricidade fina, no caso de uma criança que é extremamente inteligente, é um excelente aluno, mas a nível da psicomotricidade ela está muito abaixo dos outros e noto que as crianças que frequentam o jardim, neste primeiro ano viu-se muito, vêm muito desenvolvidas em termos de conversação, mas isso as outra também, mas sobretudo em termos de compreensão e em termos de competências matemáticas, isso é que me surpreendeu, em termos de competências matemáticas, elas vêm muito muito desenvolvidas.*

E.L. - Nota alguma diferença a nível das competências adquiridas pelas crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não frequentaram o mesmo?

P.A. – *Sim, pois, noto porque tenho das duas. As que frequentaram o jardim de infância vêm com as tais competências matemáticas muito desenvolvidas e em termos de motricidade fina, em termos da pintura e a pegar no lápis ou numa esferográfica e também na sua utilização na escrita e no desenho vêm mais desenvolvidas, enquanto que as outras se nota isso, uma criança que é*

bom aluno ao longo do ano bateu-se com dificuldades em termos da psicomotricidade fina, letra muito irregular e ter de se concentrar muito para fazer uma letra bonita e também ao nível da pintura e do recorte têm menos destreza e que ao longo do ano conseguiu desenvolver.

E.L. - Sente alguma diferença, em termos de aquisição de competências, entre crianças que frequentaram e as que não frequentaram o Jardim de Infância?

P.A. – *As que frequentaram realmente vêm com todos esses aspetos, essas competências mais desenvolvidas, mas consolidadas, os outros há uma evolução, mas é mais lenta.*

E.L. – Portanto as que não frequentaram adquirem na mesma a competência, mas com um pouco mais de dificuldade.

P.A. - *Tem que haver uma maior capacidade de concentração deles, um empenho maior da parte deles, enquanto os outros é uma coisa que sai de uma forma mais natural parece mais fácil, do que os que não frequentaram.*

E.L. - Na sua opinião os Educadores de Infância diferenciam o método de trabalho consoante as competências reveladas pelas crianças?

P.A. – *No jardim de infância as salas que funcionam aqui, julgo que como em todos os jardins públicos, têm vários níveis etários, ou seja, não há uma sala de cinco anos ou uma sala de três anos, a mesma sala tem vários níveis etários. O que eu percebo do trabalho delas, do que eu acompanho, é que realmente elas desenvolvem um trabalho diferenciado por cada nível etário, mais do que propriamente por cada criança, ou seja, também têm uma criança com determinado tipo de deficiência e elas adaptam o trabalho, mas adaptam mais ao nível etário, procuram que as crianças com cinco anos desenvolvam determinadas competências enquanto que isso não é exigido às de três ou quatro anos.*

E.L. - No 1º Ciclo há/pode haver a possibilidade de diferenciar o método de trabalho de encontro às competências reveladas pelas crianças?

P.A. – *Deveria de haver. A questão está em que somos muito pressionadas pela calendarização, por exemplo no primeiro período nós temos programação do ano que é feita em conjunto com os colegas do resto do agrupamento e as provas que são aplicadas às crianças do primeiro ano são iguais, no final do primeiro período, e as crianças poderão ter diferentes velocidades/ritmos de aprendizagens, mas o que tem de ser é que no final do primeiro período elas são sujeitas aquela prova, aquele teste em que determinado tipos conteúdos têm de ser trabalhados e isso só não se aplica em crianças que tenham algumas dificuldades de aprendizagem comprovadas que já têm provas adaptadas. O que deveria ser era até ao final do ano ou até por exemplo, eu sou defensor que as crianças deveriam ter dois anos para aprender a leitura e a escrita, devíamos ter dois anos para elas desenvolverem isso e as que conseguissem conseguiam e as que não conseguissem continuariam depois no segundo ano a trabalhar, mas isso não acontece, nós no final do primeiro ano temos de ter já vários conteúdos trabalhados e várias competências adquiridas por isso é difícil.*

E.L. - Existe alguma relação entre a escolha de método de trabalho e a frequência/não frequência do Jardim de Infância por parte das crianças?

P.A. – O método de trabalho, por exemplo na leitura, isso tem mais a ver com as capacidades intrínsecas delas, por exemplo na dificuldade intrínseca da criança, por exemplo o método global é um método que geralmente se aplica mais a crianças com um algum tipo de dificuldade cognitiva porque permite que elas comecem a escrever palavras globalmente e não fiquem desesperadas pelo facto de não conseguirem ler as sílabas, fazer uma leitura silabada, mas também não é isso que se pretende, mas portanto estava eu a dizer que o método da aprendizagem por exemplo da escrita e leitura tem mais a ver com as dificuldades intrínsecas que as crianças apresentam o que propriamente com as competências adquiridas pelas crianças no jardim, embora hajam muito essa preocupação por parte das colegas no jardim.

E.L. - Na sua opinião a frequência do Ensino Pré-escolar é relevante para desenvolver uma futura autonomia na realização de tarefas, por exemplo trabalhos de casa?

P.A. – Sim, sim. Eu acho que sim, eu concordo até que o Ensino Pré-escolar seja realmente obrigatório sobretudo para as crianças de cinco anos, um ano antes de entrarem, porque elas realmente aí para além de desenvolverem determinadas competências elas adquirem também uma determinada autonomia que é depois necessária aqui na escola, uma autonomia em termos de desenvolvimento de trabalho, de organização de material e também na sua auto confiança, uma criança que vem de casa e que raramente é confrontada com o insucesso, não há um termo de comparação, aqui assim essa criança pode desanimar ou pode sentir mais insegurança do que as outras que já vêm habituadas a nem sempre obterem o sucesso.

E.L. - Em contexto de sala de aula, é notável a autonomia adquirida pela criança que frequentou o Jardim de Infância?

P.A. – Sim, elas geralmente, de uma forma geral, elas são mais autónomas do que as crianças que não frequentaram, embora isso também tenha a ver também um bocadinho com a sua personalidade, ou seja há crianças que frequentaram que se sentem mais retraídas na mesma, na minha opinião isso é muito a nível intrínseco da sua personalidade, não é, mas de qualquer forma uma criança no jardim é mais confrontada com outras exigências.

E.L. - A criança que não frequentou o Jardim de Infância é menos autónoma na realização das tarefas em sala de aula?

P.A. – Eu acho que se passa o mesmo, ou seja, tudo o que tenha a ver com a psicomotricidade fina sim, agora também depende muito das suas capacidades emocionais, da sua maturidade emocional, uma criança que tenha crescido num ambiente protegido, mais familiar, não é confrontada como eu disse antes, com casos de insucesso, em princípio.

E.L. – Poderão pedir mais ajuda ou menos consoante mesmo a auto-estima delas.

P.A. – Exato. Isso tem muito a ver. Noto aqui assim nesta turma que há crianças que tem as capacidades para desenvolver determinado trabalho e estão sempre a pedir ajuda, enquanto que outras que não as têm não pedem ajuda, tem muito a ver sobretudo com capacidades intrínsecas da sua personalidade.

E.L. - Em relação ao comportamento/atitude por parte das crianças, revelam mais autonomia as que frequentaram o Jardim de Infância?

P.A. – *Sim, também.*

E.L. - *Estão mais predispostas a ajudar?*

P.A. – *Não é bem ajudar, é mais o enfrentar determinado tipo de emoções desde a desilusão, (emoções) quer positivas quer sobretudo negativas. O dia a dia entre elas, acaba por uma criança que vem do jardim já vem mais habituada a interagir muito com as outras enquanto que uma criança que vem de um meio mais protegido não está tão habituada.*

E.L. - *Queres brincar comigo? “Não” se calhar a criança que vem do jardim já está habituada a ouvir o não enquanto em casa toda a gente brinca com ela...*

P.A. - *Pois isso nota-se, isso realmente nota-se que há uma diferença há.*

E.L. - *No relacionamento com os colegas, sobressai algum tipo de autonomia por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância?*

P.A. – *Sim, embora haja sempre as competências intrínsecas, ou seja, isso tem muito a ver com a personalidade da criança, tem a ver uma parte com fatores externos, com o que as crianças vivenciaram, o ambiente em que cresceu, quer em casa quer no jardim, a outra criança que não cresceu no jardim mas interagiu com crianças da sua idade da família, etc., tem a ver com esses fatores.*

E.L. - *Em termos de liderança, tanto lidera uma criança que andou no jardim como uma que não andou ou acha que tem tendência mais tendência a liderar aquela que andou no jardim de infância, em termos de brincadeiras*

P.A. - *Eu julgo que isso depende da personalidade, da postura, de uma energia que emana daquela criança e que leva os outros a aderirem ou não. Porque há crianças inseguras que vêm do jardim. Pesam mais os fatores intrínsecos da criança do que o frequentar ou não o jardim.*

E.L. - *Na sua opinião o sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo está interligado com a comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação?*

P.A. – *Sim para haver o sucesso é muito importante a comunicação entre a escola e a família, isso é fundamental e só em casos muito muito pontuais é que se pode dizer que aquela criança, a família não comunica ou pouco vem à escola ou não há grande comunicação com a escola e ela tem sucesso, só em casos muito pontuais. Geralmente isso é importante porque é um trabalho de equipa, o Professor tem de estar a trabalhar, em comunicação e coordenação com os encarregados de educação e vice-versa, tem de haver uma resposta dos encarregados de educação também para aderir à escola e também para o professor saber o feedback das suas ações e do seu relacionamento com a criança. Muitas vezes agente na sala não se apercebe do alcance das nossas palavras e dos nossos gestos e que as crianças depois em casa, é que estão no seu ambiente e comunicam e é importante que os pais nos deem esse feedback para que depois possamos adequar, acho que os professores têm de adequar o seu discurso ao público e sobretudo aquela criança em particular, se há uma criança mais sensível tentamos não exagerar e agente muda o discurso, muda o vocabulário, etc., que é isso que eu peço aos encarregados de educação dos meus alunos, para me darem o feedback porque há crianças que à partida eu penso que não são sensíveis aquilo que eu digo e depois afinal até eram muito sensíveis só não*

mostravam e há outras que é o contrário, penso que são muito sensíveis e não, depois vão lá para casa não se passa nada. Isso é importante termos esse feedback.

E.L. - Existe mais facilidade de adaptação ao 1º Ciclo por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância ou não tem influência?

P.A. – *Sim, isso tem influência porque as crianças que frequentaram a Pré já sabem que estão sujeitas a um determinado horário, a uma determinada interação com uma educadora que é uma para várias crianças, portanto eles já sabem que aí há determinadas especificidades que não existe num ambiente familiar ou numa creche mais recatada.*

E.L. - As crianças que não frequentaram o Jardim de Infância e tem um bom suporte familiar, sentem algum tipo de dificuldade na adaptação ao 1º Ciclo?

P.A. – *De início pode ser que sim, porque na interação com os outros há sempre momentos de desilusão e de frustração que em casa nem sempre acontece, não é tão frequente e é natural que de início elas tenham alguma dificuldade, mas o que eu noto é que realmente isso depende muito da personalidade, há crianças que são muito resilientes, porque são assim, a sua personalidade é assim e há outras que frequentaram o jardim mas continuam a ser muito inseguras, não é, o jardim ajuda, em princípio se a experiência for boa ajuda, mas só por si não é determinante julgo eu, acho que é mais a personalidade.*

Anexo 12 - Entrevista Realizada à P.M.

Entrevistadora Liliana - Na sua opinião é fundamental a comunicação entre o Professor e o Educador de Infância aquando a transição da criança para o 1º Ano do Ensino Básico?

Professora Maria – *É sempre importante haver comunicação entre educador/professor, principalmente quando a criança apresenta algumas dificuldades e não atingiu plenamente as competências exigidas do jardim de infância. Mas não considero que seja fundamental.*

E.L. - Que competências sobressaem nas crianças que frequentaram o Jardim de Infância antes de ingressarem no 1º Ciclo?

P.M. – *As crianças que frequentaram jardim de infância apresentam uma maior autonomia, um saber estar em sala de aula, em grupo, um maior conceito de partilha, interajuda e um contato com o mundo escolar diferente das que não frequentaram.*

E.L. - Nota alguma diferença a nível das competências adquiridas pelas crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não frequentaram o mesmo?

P.M. – *As crianças que frequentaram jardim, de uma maneira geral já adquiriram conceitos de lateralidade, espaço-temporais, o manusear de material escolar, o saber ouvir e contar histórias e algumas até já se familiarizaram com a leitura e escrita.*

E.L. - Sente alguma diferença, em termos de aquisição de competências, entre crianças que frequentaram e as que não frequentaram o Jardim de Infância?

P.M. - *Claro que há diferenças nas crianças que frequentaram o jardim, mas não podemos generalizar. Também as há, que não frequentaram, com uma adaptação e percurso escolar igual ou melhor. Mas sim, o jardim é muito importante para as crianças socializarem e aprenderem a ter regras, principalmente saberem estar sentadas.*

E.L. - Na sua opinião os Educadores de Infância diferenciam o método de trabalho consoante as competências reveladas pelas crianças?

P.M. - *Na minha opinião acho que se deve partir do conhecimento que as crianças trazem de casa e a partir daí desenvolver-se o trabalho, ampliando os conhecimentos da criança, a aquisição de vocábulos novos, indo sempre ao encontro dos seus saberes. A criança ao entrar no jardim já é portadora de uma vasta lista de conhecimentos e saberes que deverão ser desenvolvidos.*

E.L. - No 1º Ciclo há/pode haver a possibilidade de diferenciar o método de trabalho de encontro às competências reveladas pelas crianças?

P.M. – *Claro que sim. Um professor tem de ter sempre em atenção os saberes/competências que as crianças possuem, pois caso contrário, pode correr-se o risco de desmotivarem, quer pelo facto dos conhecimentos irem mais além ou aquém do exigido. É importante adequar o método de trabalho de acordo com as competências reveladas pelas crianças.*

E.L. - Existe alguma relação entre a escolha de método de trabalho e a frequência/não frequência do Jardim de Infância por parte das crianças?

P.M. - *Na minha opinião acho que não, mas tem de se estudar cada caso em particular.*

E.L. - Na sua opinião a frequência do Ensino Pré-escolar é relevante para desenvolver uma futura autonomia na realização de tarefas, por exemplo trabalhos de casa?

P.M. - *É do conhecimento de todos que a frequência das crianças em jardim de infância é uma mais-valia, dotando-as de uma maior autonomia e dando-lhes ferramentas para que possam desenvolver a escolaridade de uma maneira tranquila. Mas há que realçar que também depende muito das crianças, pois há as que são autónomas mesmo sem terem frequentado jardim de infância.*

E.L. - Em contexto de sala de aula, é notável a autonomia adquirida pela criança que frequentou o Jardim de Infância?

P.M. - *Depende muito das crianças, pois há as que por natureza já são muito autónomas.*

E.L. - A criança que não frequentou o Jardim de Infância é menos autónoma na realização de tarefas em sala de aula?

P.M. - *Também há crianças muito autónomas sem nunca terem frequentado nenhum jardim.*

E.L. - Em relação ao comportamento/atitude por parte das crianças, revelam mais autonomia as que frequentaram o Jardim de Infância?

P.M. - *Sim, as crianças já familiarizadas com um ambiente escolar sentir-se-ão sempre mais autónomas e com uma atitude diferente perante os colegas e professores.*

E.L. - No relacionamento com os colegas, sobressai algum tipo de autonomia por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância?

P.M. - Neste aspeto, as crianças talvez estejam mais aptas a saberem defender-se e a interagirem com os colegas/grupo.

E.L. - Na sua opinião o sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo está interligado com a comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação?

P.M. - Sem dúvida que a escola de hoje deve estar de mãos dadas com a família e vice-versa para que juntos consigam o objetivo comum que é a felicidade dos filhos, bom aproveitamento, comportamento e a formação integral dos jovens. Para isso é importante que os pais/encarregados de educação mantenham uma estreita e forte ligação com a escola dos filhos, pois só assim se pode promover a educação das crianças tornando-as autónomas e interventivas na construção de um Mundo melhor.

E.L. - Existe mais facilidade de adaptação ao 1º Ciclo por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância ou não tem influência?

P.M. - As crianças de hoje, na minha opinião, frequentando ou não jardim de infância integram-se com facilidade no grupo, fazem amizades e relacionam-se com facilidade.

E.L. - As crianças que não frequentaram o Jardim de Infância e tem um bom suporte familiar, sentem algum tipo de dificuldade na adaptação ao 1º Ciclo?

P.M. - Sim, a família é a primeira grande escola. Uma criança com um bom suporte familiar está mais bem preparada para se integrar na vida escolar. Mas como em tudo também há as exceções.

Anexo 13 - Entrevista Realizada à P.R.

Entrevistadora Liliana - Na sua opinião é fundamental a comunicação entre o Professor e o Educador de Infância aquando a transição da criança para o 1º Ano do Ensino Básico?

Professora Rute – *Sim, pois não podemos projetar um ciclo/processo de aprendizagem como algo isolado. As crianças estão em contante desenvolvimento e ao ingressarem no 1º Ano de escolaridade não são, certamente, “tábuas em branco”. Cada criança tem as suas experiências/vivências/ aprendizagens. Uma boa articulação entre professores do 1º Ciclo e Educadores de infância facilitará a condução do processo de aprendizagem, permitindo ao professor acolher cada criança do modo mais adequado, auxiliando a adaptação desta. No entanto, é de salientar que um professor não deverá de modo algum rotular uma criança baseando-se apenas em pequenas informações recebidas (geralmente de modo informal).*

E.L. - Que competências sobressaem nas crianças que frequentaram o Jardim de Infância antes de ingressarem no 1º Ciclo?

P.R. – *Uma criança que frequente o Jardim de Infância em princípio estará mais familiarizada com os diferentes materiais de sala de aula. De um modo geral, são crianças com mais facilidade em identificar diferentes fonemas. A nível da motricidade fina também se notam diferenças entre crianças, apresentando mais facilidade a nível da grafia as crianças que frequentam o Jardim de Infância e que aí praticavam atividades para desenvolver este aspeto.*

E.L. - Nota alguma diferença a nível das competências adquiridas pelas crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não frequentaram o mesmo?

P.R. – *Na minha opinião não. A não frequência de crianças no Jardim de Infância não é impeditivo para a aquisição de competências, cabe ao professor ter mais esse aspeto em consideração na preparação das aulas.*

E.L. - Sente alguma diferença, em termos de aquisição de competências, entre crianças que frequentaram e as que não frequentaram o Jardim de Infância?

P.R. – *Não, porém, crianças que não frequentam o Jardim de Infância tendem a ter um ritmo mais lento.*

E.L. - Na sua opinião os Educadores de Infância diferenciam o método de trabalho consoante as competências reveladas pelas crianças?

P.R. – *Na minha opinião sim. Um educador avalia o seu grupo para deste modo poder adequar melhor as atividades a desenvolver.*

E.L. - No 1º Ciclo há/pode haver a possibilidade de diferenciar o método de trabalho de encontro às competências reveladas pelas crianças?

P.R. – *Sim, existem as competências a atingir, no entanto, cabe ao professor identificar e colocar em prática um método que se adequa aos seus alunos.*

E.L. - Existe alguma relação entre a escolha de método de trabalho e a frequência/não frequência do Jardim de Infância por parte das crianças?

P.R. – *Sim, pois é a partir das competências demonstradas pelas crianças que o professor vai planificar e identificar que método melhor se adequa às crianças.*

E.L. - *Na sua opinião a frequência do Ensino Pré-escolar é relevante para desenvolver uma futura autonomia na realização de tarefas, por exemplo trabalhos de casa?*

P.R. – *Não, talvez numa fase inicial uma criança que tenha frequentado o Jardim de Infância se mostre mais autónoma, mas as crianças que não frequentaram o Jardim de Infância podem ganhar essa autonomia.*

E.L. - *Em contexto de sala de aula, é notável a autonomia adquirida pela criança que frequentou o Jardim de Infância?*

P.R. - *Sim, de um modo geral, uma criança que frequenta o Jardim de Infância mostra-se mais autónoma na realização de diferentes tarefas escolares.*

E.L. - *A criança que não frequentou o Jardim de Infância é menos autónoma na realização de tarefas em sala de aula?*

P.R. - *Sim, se analisar todas as tarefas inerentes à sala de aula como arrumar e organizar o seu material.*

E.L. - *Em relação ao comportamento/atitude por parte das crianças, revelam mais autonomia as que frequentaram o Jardim de Infância?*

P.R. - *Sim, as crianças que frequentam o Jardim de Infância têm uma atitude mais confiante.*

E.L. - *No relacionamento com os colegas, sobressai algum tipo de autonomia por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância?*

P.R. - *Sim, as crianças que frequentam o Jardim de Infância têm mais experiência social a nível de pares e são mais autónomas na resolução de conflitos.*

E.L. - *Na sua opinião o sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo está interligado com a comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação?*

P.R. – *Sim, os Encarregados de Educação serão o principal apoio das crianças, identificando ou ajudando-as a exteriorizar medos, expectativas, dúvidas, etc... O Encarregado de Educação é um agente essencial na relação escola/aluno.*

E.L. - *Existe mais facilidade de adaptação ao 1º Ciclo por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância ou não tem influência?*

P.R. – *Sim, uma criança que frequenta o Jardim de Infância está familiarizada com a dinâmica escolar, o que facilitará a sua adaptação. No entanto, esta vai depender de muitos outros fatores (pares, professor, auxiliares,...).*

E.L. - *As crianças que não frequentaram o Jardim de Infância e tem um bom suporte familiar, sentem algum tipo de dificuldade na adaptação ao 1º Ciclo?*

P.R. - *Sim, poderão sentir. Um bom suporte familiar de uma criança, não é impeditivo para que esta não apresente dificuldades de adaptação ao 1º Ciclo. Esta base poderá, no entanto, auxiliar na superação dessas dificuldades mais rapidamente e com mais naturalidade.*

Anexo 14 - Entrevista Realizada à P.S.

Entrevistadora Liliana - Na sua opinião é fundamental a comunicação entre o Professor e o Educador de Infância aquando a transição da criança para o 1º Ano do Ensino Básico?

Professora Sónia – *Sim, sem dúvida. Eu acho que é muito importante, até porque nos dão outra perspectiva de quem já acolheu a criança num outro ambiente que nós não, portanto e em muitos casos de meninos que já vêm com problemas e sinalizados, a nós é muito importante porque dá-nos um trabalho de continuidade.*

E.L. - Que competências sobressaem nas crianças que frequentaram o Jardim de Infância antes de ingressarem no 1º Ciclo?

P.S. – *Sobretudo o que noto mais é a nível de autonomia no trabalho, não só a autonomia, mas também o lidar com pequenas frustrações, que a nível de trabalho, tarefas e rotinas que têm no J.I. que no 1º Ciclo são totalmente diferentes, mas que são fundamentais.*

E.L. - Nota alguma diferença a nível das competências adquiridas pelas crianças que frequentaram o Jardim de Infância e as que não frequentaram o mesmo?

P.S. – *Sim, muitas, muitas diferenças.*

E.L. - E assim uma que salte mais à vista?

P.S. – *São muitos mais comunicativas, são muito menos inibidos, gostam de ajudar o outro, preocupam-se com o outro, se o outro está a conseguir acompanhar ou não, eu noto muito isso, e sobretudo este ano que até tive primeiro ano.*

E.L. - Sente alguma diferença, em termos de aquisição de competências, entre crianças que frequentaram e as que não frequentaram o Jardim de Infância?

P.S. – *Em todo o meu percurso educativo tive apenas duas crianças que não frequentaram o J.I. e nota-se muita diferença, tendo sido coincidência ou não, o que é facto é que notei muita diferença.*

E.L. - Na sua opinião os Educadores de Infância diferenciam o método de trabalho consoante as competências reveladas pelas crianças?

P.S. – *O Método de trabalho, aí eu não entendi, método de trabalho como assim, adequar uma tarefa?*

E.L. – *Sim, também, tem o grupo todo, se uma criança não consegue fazer, descem e se adaptam ou continuam e ela vai indo atrás.*

P.S. - *Eu acho que adaptam, eu acho que é um vício, um instinto que nós temos, se não estão a acompanhar, vamos lá, se não estão a acompanhar vamos lá e pegamos na mãozinha, vamos lá, no caso dos mais pequeninos claro.*

E.L. - No 1º Ciclo há/pode haver a possibilidade de diferenciar o método de trabalho de encontro às competências reveladas pelas crianças?

P.S. – *Sim de todo, este é um trabalho que nós fazemos intuitivamente todos os dias.*

E.L. - Existe alguma relação entre a escolha de método de trabalho e a frequência/não frequência do Jardim de Infância por parte das crianças?

P.S. – *Sim porque notam-se muito mais inibidas, são muito mais constrangidas e obviamente nós temos que adaptar porque a nível do 1º Ciclo todos têm de conseguir desenvolver as competências e se têm que atingir, demorem mais tempo ou não, como mais ou menos dificuldade mas temos que diferenciar e ir ao encontro.*

E.L. - Na sua opinião a frequência do Ensino Pré-escolar é relevante para desenvolver uma futura autonomia na realização de tarefas, por exemplo trabalhos de casa?

P.S. – *Não só, sim, sem dúvida.*

E.L. - Em contexto de sala de aula, é notável a autonomia adquirida pela criança que frequentou o Jardim de Infância?

P.S. – *Sim, nota-se bem.*

E.I. – Tanto em termos de realização de trabalhos, como também na auto-estima, no saber estar...

P.S. – *No saber ser, saber ouvir, saber esperar, saber tudo... Com a frequência do jardim essas competências já estão desenvolvidas.*

E.L. - A criança que não frequentou o Jardim de Infância é menos autónoma na realização das tarefas em sala de aula?

P.S. – *Sim sem dúvida.*

E.I. – Por exemplo, nesta questão, o colega que frequentou o jardim, a professora disse que, prontifica-se rapidamente a ajuda-la e ela sente-se mais retraída pela ajuda do colega?

P.S. - *Eles gostam, eles gostam e como são muitos, não é, e nós estamos numa escola de cidade e como são muitos meninos nós infelizmente não conseguimos estar em todos os lugares ao mesmo tempo e então é uma mais valia porque acaba por ser quase um trabalho de tutoria supervisionado por nós, não é, como é lógico, mas os meninos não se sentem tão inibidos e portanto vão crescendo e desenvolvendo assim a pouco e pouco a sua autonomia obviamente que o adulto, o professor titular, tem que lá estar e acompanha como é lógico, mas é mais uma confiança é uma ajuda, não se sentem tão inibidos de mostrar a fraqueza ou a dificuldade.*

E.L. - Em relação ao comportamento/atitude por parte das crianças, revelam mais autonomia as que frequentaram o Jardim de Infância?

P.S. – *Eu noto muito mais autonomia nos meninos que mais tempo frequentaram o J.I.. Há meninos que frequentaram dois anos ou dois incompletos ou três anos incompletos, obviamente que isto tem exceções à regra, não é, como é lógico, mas num conto geral noto muito diferença, portanto quem esteve mais tempo cada vez mais autónomos, cada vez mais responsáveis até nas atitudes e tudo, ao contrário dos outros.*

E.L. - No relacionamento com os colegas, sobressai algum tipo de autonomia por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância?

P.S. – *Eu noto-os normalmente, no caso que conheço específico, aqui na cidade, não é, eles vêm um grande grupo vem do mesmo J.I., mesmo que não da mesma sala, mas do mesmo jardim, pronto, e sendo com esses ou com outros, eles interagem e são muito ligados, portanto o ser ligado no sentido de ajudar o outro e se eu não consigo ou hoje estou mais despachado predisponho-me logo a ajudar ou a formar a fila, então estás distraído, então olha a fila, devias de te por na fila, são pequenos exemplos.*

E.L. - Enquanto os que não frequentaram sentem-se um pouco perdidos.

P.S. - *A questão das regras, não é, embora não gostem, são fundamentais, são aquisições que vão crescendo com eles, são pequenas competências que depois vão desenvolvendo.*

E.L. - Na sua opinião o sucesso da integração das crianças no 1º Ciclo está interligado com a comunicação existente entre as mesmas e os respetivos encarregados de educação?

P.S. – *Sim, sem dúvida, eu acho que essa comunicação cada vez mais é fundamental e cada vez existe menos, e quando eu falo de comunicação, a comunicação não é olá filho bom dia/ boa noite, é aquela comunicação do ajudar, então como correu, onde é que tiveste dificuldades, então vamos trabalhar não é preciso ficares assim, o gerir as pequenas frustrações, os pequenos medos. Já que estive com o primeiro ano, o primeiro medo da leitura, o medo de falhar de fazer*

uma letra errada, não é, das letrinhas, dos grafemas, é fundamental cada vez mais e os pais cada vez mais têm menos tempo.(risos)

E.L. - Existe mais facilidade de adaptação ao 1º Ciclo por parte das crianças que frequentaram o Jardim de Infância ou não tem influência?

P.S. – *Tem muita influência., muita. A nível de regras, embora sejam ciclos, não é, assim que se diz mas, etapas totalmente diferentes, não é, são pequenas competências que eles depois aqui, a partir dessas é que vamos desenvolver outras, porque eles lá trabalham em grupinhos ou em cantinhos, obviamente que nós numa sala de 1º Ciclo também temos alguns cantinhos, mas temos de desenvolver outro tipo de competências que já não permite um tipo de organização assim, pronto, mas é fundamental, sim, sem dúvida.*

E.L. - As crianças que não frequentaram o Jardim de Infância e tem um bom suporte familiar, sentem algum tipo de dificuldade na adaptação ao 1º Ciclo?

P.S. – *Essa questão eu acho que, como em tudo há exceções à regra, mas é mais provável na minha opinião terem mais dificuldades, porque há toda aquela logística, não é, de gestão, toda aquela comunicação que vai favorecer todo o resto todo. É um bocadinho um ciclo vicioso.*

Anexo 15 – Alguns exemplos de desenhos das crianças





