



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“O MEU FILHO VAI PARA A ESCOLA DOS
CRESCIDOS...”

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR PARA O 1º ANO DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO AOS OLHOS DA FAMÍLIA

MAFALDA SOFIA GUERREIRO DOS SANTOS

Orientador de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LOURDES MATA

Professor de Seminário de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof.^a Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento e concretização desta investigação – e o preservar da minha sanidade mental – não teriam sido possíveis sem a ajuda e apoio de algumas pessoas a quem devo o meu maior agradecimento.

Começo por agradecer à querida Prof.^a Doutora Lourdes Mata: por me ter permitido trabalhar consigo neste tema que nos é tão querido, pelo constante apoio – quer académico, quer emocional – pela paciência (que acredito que deva ter sido para lá de muita) e, principalmente, por nunca deixar de acreditar em mim e nas minhas capacidades. Quando digo a todos os meus amigos e familiares que tive o privilégio de ter a melhor orientadora de dissertação possível, digo-o de alma e coração. O meu muito obrigada, Professora.

Ana, Carla e Sónia, também não me esqueço de vocês! Obrigada por tudo!

À minha família, incansável ao longo destes 5 anos: à minha avó Lai, por todas as suas palavras de calma e alento; à minha mãe, por ser a melhor do mundo e por nunca me permitir baixar os braços; ao meu “padrinho”, Joni, por nunca me deixar afundar em autocomiseração e desespero – à tua maneira, sempre me mostraste a luz a seguir; à minha irmã e melhor amiga, minha companheira de todas as horas – pelos mimos, pela força, pelo orgulho em mim; e ao meu melhor amigo e companheiro de vida, Duarte, por tudo e mais alguma coisa – sem ti não estaria aqui, hoje, como sou, como estou. Amo-vos, com toda a força que existe no meu ser.

À família que o ISPA me deu: ao meu eterno triângulo das Bermudas, Mónica e Adri – serão para sempre as minhas melhores amigas, as minhas companheiras de todos os momentos, o meu porto seguro; amo-vos, daqui até aos 100m... e talvez um pouco mais ainda. Obrigada ao Luís, o meu anjo da guarda, o meu guru psi – sabes o quanto te devo. À Natacha, o meu pequeno querubim: obrigada pelas tuas palavras de conforto nos momentos mais negros. E obrigada ao meu Grupo das Perdidas, mas principalmente a ti, querida Chambel: sem ti, sem o teu apoio e amizade constantes, este trabalho não teria saído das primeiras páginas – o meu profundo obrigada a todos vocês.

Por fim, o meu enorme agradecimento aos diretores, professores, educadores e famílias que proporcionaram o desenvolvimento deste projeto com a sua participação.

A todos vós, o meu mais sincero obrigada.

Resumo

Esta investigação teve como principal objetivo compreender quais as percepções das famílias acerca da transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, nas suas mais variadas vertentes.

Tendo como base uma metodologia quantitativa descritiva neste estudo, foram então aplicados dois questionários: um aplicado a 64 Encarregados de Educação de crianças a frequentar o último ano do Jardim de Infância e outro aplicado a 44 Encarregados de Educação de crianças já a frequentar o primeiro ano.

Ao tratar e analisar todos os dados recolhidos, foi possível verificar que os pais se sentem pouco envolvidos pelas instituições escolares que os seus filhos frequentam, mostrando interesse e oferecendo soluções para que hajam alterações neste sentido; compreendeu-se que os pais percebem que as crianças apresentam principalmente um nível elevado de sentimentos positivos face à transição escolar; que na percepção de autoeficácia que estes pais têm no que toca ao seu próprio envolvimento se sentem muito autoeficazes; foi também possível verificar que no que toca às diferenças entre os dois ciclos em estudo, as que mais foram ressaltadas pelos pais foram as mudanças associadas à criança, as mudanças em relação às estratégias de ensino e de aprendizagem e as alterações nas rotinas; e por fim, no que toca aos sentimentos que surgem por parte dos pais em relação ao processo de transição, estes apresentam elevados níveis de sentimentos positivos quando solicitado que pensem nos seus filhos a ingressar no 1º ano.

Palavras-chave: transição escolar, educação pré-escolar, primeiro ciclo, família.

Abstract

This investigation had as main objective to understand which were the families' perceptions about the transition between pre-school education and the elementary school, in its most varied aspects.

Based on a descriptive quantitative methodology in this study, two quizzes were then applied: one applied to 64 parents of children attending the last year of kindergarten and another applied to 44 parents of children already attending the first year of elementary school.

When treating and analyzing all the data collected, it was possible to verify that parents feel little involved by the school institutions that their children attend, showing interest and offering solutions so that there are changes in this sense; it was understood that parents perceive that children mainly have a high level of positive feelings towards the school transition; that in the perception of self-efficacy these parents have regard to their own involvement they feel very self-effective; it was also possible to verify that regarding to the differences between the two cycles under study, the ones that were most highlighted by the parents were the changes associated with the child, the changes in relation to the teaching and learning strategies and the changes in the routines; and finally, regarding to the feelings that arise from the parents in relation to the transition process, they have high levels of positive feelings when asked to think about their children entering the 1st year of elementary school.

Keywords: school transition, pre-school education, elementary school, family.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	4
1.1 Transição e suas definições	4
1.2 Evolução das teorias no tempo.....	6
1.2.1 “Prontidão”	6
1.2.2 Modelos/Abordagens ecológicas.....	9
1.3 Transição e Família	16
1.3.1 Principais impactos	16
1.3.2 Investigações acerca da perspectiva da Família.....	18
II. Problemática	24
III. Método	28
2.1 Delineamento do Estudo	28
2.2 Participantes	28
2.3 Instrumentos	29
2.4 Procedimentos	33
2.4.1. Recolha de Dados.....	33
2.4.2. Análise de Dados.....	34
IV. Apresentação e análise de resultados	44
4.1 “Ingresso na Escola”	44
4.2 “Expetativas e Sentimentos”	47
V. Discussão	61
5.1 “Ingresso na Escola”	61
5.2 “Expetativas e Sentimentos”	63
5.2.1 Sentimentos das crianças.....	63
5.2.2 Sentimentos dos EE.....	64
5.2.3 Autoeficácia	66
5.3 “Escola e Envolvimento Parental”	68
VI. Considerações Finais	72
5.1. Principais resultados.....	72
5.2. Limitações do estudo:.....	73
5.3. Estudos futuros.....	74
VII. Referências	76
VIII. Anexos	83
Anexo 1 – Questionário “Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico - Crenças dos Encarregados de Educação” destinado a EE.....	83

Anexo 2 – Consentimento informado dirigido às direções dos agrupamentos de escolas e colégios privados por via de correio eletrónico.....	87
Anexo 3 – Caracterização demográfica dos participantes.....	89
Anexo 4 – Outputs dos tratamentos estatísticos aplicados à variável Sentimentos das Crianças	90
Anexo 5 – Outputs dos tratamentos estatísticos aplicados à variável Sentimentos dos EE	93
Anexo 6 – Outputs dos tratamentos estatísticos aplicados à variável Autoeficácia.....	95

Índice de Tabelas

Tabela 1: Análise Fatorial dos itens relativos aos sentimentos das crianças.....	32
Tabela 2: Análise fatorial dos itens relativos aos sentimentos dos EE.....	32
Tabela 3: Análise fatorial dos itens relativos à Autoeficácia sentida pelos EE.....	33
Tabela 4: Categorias e subcategorias criadas para organizar as ideias dos EE acerca da entrada do seu filho para o 1º ano.....	35
Tabela 5: Categorias e subcategorias criadas para organizar as principais diferenças entre ciclos apontadas pelos EE.....	37
Tabela 6: Categorias e subcategorias criadas para organizar as atividades referidas pelos EE	40
Tabela 7: Categorias e subcategorias criadas para organizar os benefícios referidos pelos EE decorrentes das atividades de transição	41
Tabela 8: Categorias e subcategorias criadas para organizar as atividades de transição sugeridas pelos EE.....	42
Tabela 9: Categorias e subcategorias criadas para organizar os tópicos abordados pelos EE nas conversas que desenvolvem com os seus filhos acerca da transição	42
Tabela 10: Ideias sugeridas pelos EE ao idealizarem os seus filhos a ingressar no 1º ano.	44
Tabela 11: Principais diferenças entre a dinâmica do JI e do 1º ano apontadas pelos EE	46
Tabela 12: Sentimentos positivos da criança percebidos pelos EE - média, desvio-padrão e percentagens.....	48
Tabela 13: Sentimentos positivos face à transição em função do grupo de EE (JI vs 1º CEB).....	48
Tabela 14: Sentimentos negativos face à transição em função do grupo de EE (JI vs 1º CEB).....	49
Tabela 15: Sentimentos dos EE tendo em conta o número e a idade dos filhos – médias e desvio-padrão.....	50
Tabela 16: Sentimentos positivos face à transição em função das habilitações literárias	50
Tabela 17: Sentimentos negativos face à transição em função das habilitações literárias	51

Tabela 18: Níveis de autoeficácia percebidos pelos EE – média, desvio-padrão e percentagens	51
Tabela 19: Autoeficácia percebida em função do grupo de EE (JI vs 1º CEB).....	52
Tabela 20: Autoeficácia percebida em função das habilitações literárias	52
Tabela 21: Autoeficácia percebida em função do número de filhos e das suas idades	53
Tabela 22: Correlações entre as variáveis autoeficácia e sentimentos dos EE.....	53
Tabela 23: Análises de regressão hierárquica para os sentimentos positivos da criança percebidos pelos EE	55
Tabela 24: Referências dos EE sobre as atividades de transição desenvolvidas pela instituição escolar	55
Tabela 25: Referências dos EE acerca dos benefícios das atividades de transição.....	57
Tabela 26: Propostas de atividades promotoras da transição por parte dos EE	58
Tabela 27: Tópicos acerca da transição abordados por parte dos EE com os seus filhos	59

Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema baseado no Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição de Rimm-Kaufman e Pianta (2000).....	15
---	----

Introdução

Quando a criança abandona a educação pré-escolar, conseqüentemente perde um espaço que lhe é conhecido, deixa de conviver com os mesmos profissionais com os quais já tinha criado uma ligação, vê as suas rotinas e hábitos alterados e instala-se um sentimento de insegurança face ao desconhecido que irá enfrentar no novo contexto (Sim-Sim, 2010). Sabe-se que as transições são geradoras de expectativas e apreensões, sentimentos que podem materializar-se em receios ou desafios não só para as crianças que vivem este processo, mas também para aqueles que as acompanham, sejam os elementos da comunidade escolar ou a própria *família* (Sim-Sim, 2010).

É também de conhecimento geral que, caso estas transições não sejam “bem conseguidas”, podem existir perturbações emocionais e sociais, bem como descontinuidades nas aprendizagens das crianças. Assim sendo, é de extrema importância que se assegure que cada transição é vivida de forma tranquila e com sucesso para que seja possível garantir-lhes não só o seu bem-estar social e emocional, como também o desenvolver do seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2007). Se todos os intervenientes souberem como agir, este processo pode ser encarado como algo muito positivo, não só ao nível do desenvolvimento da criança, como também no da família que a acompanha (Sim-Sim, 2010).

Assim sendo, torna-se imprescindível conhecer as necessidades não só da criança, mas também dos seus familiares, para que estas sejam transmitidas às instituições escolares e se possam criar estratégias de modo a que todo este processo decorra da forma mais positiva possível.

Esta importância dos relacionamentos positivos entre famílias e educadores aparece em muitas investigações ligadas ao tema da transição e em todas elas existe consenso de que os pais influenciam a educação dos seus filhos de várias maneiras e que há vantagens consideráveis para todos se essa influência for estendida ao contexto escolar (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird & Kupzyk, 2010). Assim sendo, a construção de parcerias – ou colaborações – entre famílias e educadores no momento da transição para a escola é considerada um elemento essencial para a oferta de uma educação de qualidade

(Hanke, Backhaus e Bogatz, 2013; Dockett, 2017). Posto isto, o objetivo sustentado por estes conceitos é o de que educadores do Jardim de Infância (JI) e professores do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) tomem a iniciativa de delinear atividades variadas que conduzam a uma continuidade entre níveis educativos e que envolvam os diferentes intervenientes da transição – crianças, *pais*, educadores e professores – incorporando as suas perspetivas, as suas experiências (Griebel & Niesel, 2003).

Mas será que esta teoria é aplicada na realidade? Até que ponto são as famílias envolvidas no processo da transição dos seus filhos? Quem escuta e dá a devida importância às perceções e ideias dos pais no que toca a esta mudança? Como referido anteriormente, vários são os estudos existentes acerca desta temática, mas a maioria destes são focados na criança e na escola, pouca atenção sendo dada àquela que é uma das maiores intervenientes não só na transição, mas também na vida das crianças: a família.

Postas estas interrogações, torna-se pertinente aprofundar o tema da transição, mas pelos olhos das famílias, compreendendo as perceções que estas detêm em relação a este processo, os sentimentos que têm em relação àquela que será uma mudança experienciada pelos seus filhos, como acham que se comportam no que toca ao apoio prestado às crianças, como acham que estas se irão sair, se acreditam que as instituições escolares fazem um bom trabalho no que toca à preparação deste momento, entre outras questões pertinentes ao tema.

Assim sendo, a presente investigação propõem-se a tentar responder a algumas destas questões, apresentando-se dividida em seis capítulos: o primeiro, onde se fez um levantamento de literatura pertinente ao tema, começando por dar as várias definições do termo “transição” ao longo do tempo e da autoria de diferentes investigadores; seguindo-se uma viagem pelas diversas evoluções a que este conceito foi sujeito e as suas diferentes interpretações, explicando-se várias visões e abordagens até chegar àquela que é a mais viável nos dias de hoje; seguida ainda de uma parte dedicada a explicar os vários impactos que esta dita transição impõe principalmente às famílias, quer no seu quotidiano como nas suas relações intrafamiliares, nas suas relações com os outros, na sua própria noção de self; e terminando numa apresentação de estudos onde a temática abordada era a mesma, dando a conhecer as suas diferentes metodologias e conclusões. O segundo capítulo – denominado “problemática” – foi dedicado unicamente à apresentação dos principais objetivos e questões de investigação colocados a este estudo, também estes

baseados na recolha de literatura realizada. Já o terceiro capítulo, de seu nome “método”, foi dedicado à apresentação do delineamento deste estudo, à descrição da amostra – das características dos seus participantes; à apresentação e descrição do instrumento utilizado para efetuar a recolha de dados necessária à investigação – sendo também esta descrita, tendo em conta todas as suas etapas. No capítulo seguinte, encontram-se apresentados os resultados mais relevantes obtidos através da aplicação do instrumento e, posteriormente, a análise dos mesmos – para que seja mais fácil a sua leitura e compreensão. O capítulo que se segue compreende a discussão dos resultados, fazendo uso da literatura reunida para esta investigação e relacionando as conclusões retiradas com o objetivo e questões de investigação propostas inicialmente. Por último, no capítulo final – denominado “considerações finais” – estarão apresentadas as principais conclusões desta investigação, bem como uma descrição de todas as limitações encontradas ao longo do desenvolvimento deste estudo e algumas sugestões de temáticas ou diferentes abordagens para futuras investigações.

I. Enquadramento Teórico

1.1 Transição e suas definições

Muitas definições sobre o termo “transição” têm surgido ao longo do tempo. Para Rogoff (2003), por exemplo, o termo transição é definido como sendo “os momentos em que os indivíduos alteram o seu papel na estrutura da sua comunidade” – esta definição localiza as transições em contextos sociais e culturais e destaca as interações de indivíduos e instituições como potenciais fontes de suporte e tensão; e, assim sendo, pode concluir-se que as transições têm impacto quer no indivíduo, quer nos seus contextos sociais (Beach, 1999 cit. por Dockett et al., 2017). Para Fabian e Dunlop (2007), transição prende-se com a representação de todas as situações que são suscetíveis de proporcionar descontinuidade, que implicam o atravessar de fronteiras, deixar o que é familiar para encarar o que é desconhecido, enfrentar novos desafios. Para Sim-Sim (2010), transição envolve a cisão e a perda de algo que era familiar, passando a integrar um novo e desconhecido ambiente, “envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos)” (p. 111). Já Vernberg e Field (1990, citados por Oliveira, 2016) decidiram debruçar-se sobre as várias investigações já existentes acerca da transição e retiraram uma definição comum entre todas elas: “transição é o momento em que o indivíduo se depara com um determinado número de tarefas, as quais representam exigências relativamente aos seus recursos adaptativos” (p. 119) – tarefas estas caracterizadas por serem quer de ordem social, comportamental, psicológica ou interpessoal.

Como é possível concluir, o termo “transição” é um conceito bastante elusivo. Mas colocando o foco nos contextos educativos – o tema central desta investigação – este é utilizado para descrever o movimento das crianças de um estágio de educação para outro: como por exemplo a entrada no jardim de infância, a transição da educação pré-escolar para o ensino básico, deste para o ensino secundário e daí em diante (Dockett, Griebel & Perry, 2017). Na maioria das vezes, estas transições entre ciclos são marcadas por ritos especiais que têm como intuito agilizar todo o processo e que nos permitem identificar a transição no contexto de uma forma mais facilitada (Vasconcelos, 2007; Dockett et al., 2017). Na Austrália, por exemplo, estes ritos ou atividades comuns incluem visitas à nova escola, compra do uniforme ou material escolar e encontros quer com o diretor da escola, quer com o professor do próximo ano letivo (Dockett et al., 2017).

Embora constitua apenas uma parte do processo de transição, também o primeiro dia de aulas é marcado por ritos que têm significado individual e social, por exemplo, como parte da cerimónia de entrada na escola, as crianças na Alemanha recebem um cone cheio de doces e/ou material escolar, antes de iniciarem as comemorações com a família (Dockett et al., 2017); já na Rússia, os novos alunos participam no “Dia do Conhecimento” – o início oficial do novo ano letivo – caracterizado pela troca de flores e balões (Gessen, 2012 cit. por Dockett et al., 2017).

Para Oliveira (2016), a transição representa uma desafiante fase para a educação portuguesa – deve tratar-se de uma passagem entre ciclos que garanta a continuidade entre os mesmos, tendo como base as aprendizagens realizadas pelas crianças, mesmo tendo em conta todas as exigências e desafios com que são confrontadas pela primeira vez. Assim sendo, para o autor cabe a todos os intervenientes da transição – família, educadores, professores – fazer desta dita “passagem da criança” um processo harmonioso e com qualidade, assentada numa articulação curricular e com vista o trabalho conjunto (Oliveira, 2016). Neste contexto educativo, a transição pode e deve ser um momento de continuidade de realizações e desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2009).

Como referido anteriormente, inerentes às transições estão, então, as mudanças na identidade (a criança transforma a sua noção de “self”), no papel e no status do indivíduo (Beach, 1999 cit. por Dockett et al., 2017; Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010): quando as crianças iniciam a sua escolaridade, estas constroem a sua identidade como “alunos da escola”, adotando os “marcadores” da instituição escolar que frequentam (como o uniforme escolar), experimentando mudanças na sua própria natureza quando confrontadas com novos desafios – que acabam por influenciar as suas ações e escolhas – e tornando-se parte integrante daquele que é o processo institucional do contexto escolar.

Sabe-se, graças a investigações desenvolvidas quer em âmbito nacional como internacional, que as transições (sejam elas sobre o que forem) representam um acontecimento de grande importância na vida dos indivíduos (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005) e são este tipo de acontecimentos que muitas vezes acabam por fornecer o ímpeto necessário para que as pessoas alterem a noção de quem são e onde pertencem no mundo. As transições, neste caso, tanto podem representar momentos conflituosos, de risco, incerteza e ansiedade, como também podem ser momentos de excitação, entusiasmo e prazer (Dockett et al., 2017), algo que deve ser tido em conta.

Tendo em conta todas estas definições de todos estes autores, podemos compreender que a transição escolar que ocorre entre ciclos – no caso desta investigação entre o JI e o 1º ano do 1º CEB – se trata de um processo de mudança a nível contextual (uma vez que se transita de um espaço para outro, que se realiza uma mudança de sala ou até de instituição escolar), a nível relacional (uma vez que novas ligações são criadas e outras são quebradas – quer com novos elementos da comunidade escolar, quer com outras crianças) e a nível de rotinas (outras atividades são desenvolvidas, novas competências são adquiridas, novos objetivos são delineados); que envolve não só a criança, mas também toda a comunidade escolar (nomeadamente os educadores de infância, os professores e até os próprios pares), a sua família e o seu meio envolvente, que acabam por, também eles, passar por uma transição à sua “medida”: alterando a sua noção de self, reajustando o seu papel enquanto intervenientes deste processo – transitando à medida que a criança também o faz; e que deve proporcionar continuidade à criança em todas estas vertentes, existindo um trabalho conjunto entre todos os intervenientes do processo de transição.

Há que ter a noção de que a transição em si não representa necessariamente um fator de risco, mas a simultaneidade de mudanças que nesta ocorrem (Simmons, 1987, cit. por Cleto & Costa, 2000). Segundo Yeboah (2002), os fatores encarados como determinantes do sucesso na transição escolar encontrados nas mais diversas investigações referem-se maioritariamente a fatores de contexto geral, isto é: escola, família, fatores de etnia, cultura, linguagem, fatores das próprias características intrínsecas da criança, entre outros. Assim é possível determinar que uma transição, para que seja bem conseguida, não está inteiramente dependente da criança (Monteiro, 2012). Posto isto, será que estas transições a nível do contexto escolar têm implicações unicamente na personalidade, no ambiente e nas vivências da criança? Ou será que também os seus intervenientes são afetados?

1.2 Evolução das teorias no tempo

1.2.1 “Prontidão”

Ao longo dos anos, dentro do tema da transição, o conceito “prontidão/estar pronto” foi surgindo, tornando-se recorrente quer no discurso dos educadores/professores, quer no das próprias famílias. Mas do que se trata a “prontidão”? Como se pode medir este “estado” ou como se podem ajudar as crianças a atingir essa

“prontidão”? Este é um tema que tem gerado discussão ao longo do tempo, alvo das mais variadas interpretações, tornando cada vez mais necessária a desmistificação deste conceito (Monteiro, 2012).

Antigamente acreditava-se que a melhor forma de contribuir para uma boa adaptação da criança ao ensino básico era sujeitá-la a processos diretos de indução, recorrendo à utilização de fichas de trabalho de iniciação ao desenvolvimento da leitura e da escrita ou praticando exercícios gráficos em folhas quadriculadas ou com linhas. A ideia geral era a de que crianças que fossem bem-sucedidas a nível escolar nas aprendizagens formais com que eram confrontadas, indicavam que tinham passado por uma transição para o 1º ciclo positiva, tendo-se adaptado com sucesso (Vasconcelos, 2007).

Esta tendência ao longo do tempo alterou-se consideravelmente e a definição da “prontidão” das crianças para a escola sofreu uma grande alteração em direção a um conceito mais socialmente construído, enfatizando as relações entre a criança e o ambiente circundante (Murphy & Burns, 2002) e não unicamente as competências académicas. Nessa perspetiva, a “prontidão escolar” deve ser vista como resultado das interações entre a criança, o meio ambiente e as experiências culturais (UNICEF, 2012).

Outros autores começaram a apontar ao longo dos anos um conjunto mais amplo de competências que podem indicar se irá existir ou não uma inserção e adaptação positivas à escolaridade obrigatória por parte da criança. Griebel e Niesel (2003) falam, por exemplo, na capacidade da criança de *aprender a aprender* e ressalta a importância das *competências sociais de cooperação* da criança, ou seja, a sua capacidade de se integrar num grupo composto pelos seus pares e trabalhar conjuntamente com estes no desenvolvimento de algum tipo de tarefa. Vasconcelos (2007), por sua vez, dá ênfase à *autoconfiança* e à *capacidade de autocontrolo*, considerando a primeira uma competência de carácter decisivo no que toca à integração da criança no seu novo contexto escolar – o autor afirma que uma criança que possua uma baixa autoestima não vai interessar-se tão facilmente por processos de aprendizagem que envolvam alguma dificuldade, algo que acontece com alguma frequência no 1º ciclo (aprendizagem da leitura e da escrita ou cálculo matemático, por exemplo); já no que toca ao autocontrolo, Vasconcelos (2007) descreve-o como sendo uma “competência básica de inserção no 1º Ciclo”, uma vez que a criança, nas suas interações sociais ou no desenvolver de atividades em sala de aula em conjunto com os seus colegas, deve apresentar capacidades a nível de

domínio pessoal e de concentração, gerindo as suas frustrações. Já Wustmann (2003) cit. por Vasconcelos (2007), menciona a *resiliência* como competência imprescindível à criança para que esta seja capaz de transitar com sucesso, sendo esta a capacidade de enfrentar a frustração que advém da mudança de uma forma dinâmica e saudável, incorporando estas experiências de forma positiva no seu desenvolvimento tornando-a mais forte ao enfrentar adversidades, tornando-a mais otimista.

No que toca a perspectivas acerca da “prontidão”, Meisels (1998) e, mais tarde, Dockett e Perry (2002) apresentaram nas suas investigações quatro visões diferentes sobre o conceito: uma *visão maturacionista* – tida como a mais tradicional, a mais antiga; uma *perspetiva contextualista*; uma *visão sócio-construtivista*; e aquela que é mais aceite entre os investigadores da área – a *perspetiva interacionista*.

Esta *perspetiva interacionista* tem integrada em si elementos das restantes visões, considerando esta dita “prontidão” como uma interação entre as características da criança não só com o seu meio envolvente, como também com as da sua família, dos seus pares, da sua escola, dos professores e educadores e da sua comunidade (Meisels, 1998; Dockett & Perry, 2002). Assim sendo, os autores afirmam que não faz sentido avaliar a criança de uma forma individual e estanque, uma vez que a “prontidão” deve ser encarada no âmbito dos relacionamentos, sendo imprescindível não ter em conta os mesmos e o tempo necessário para que estes se estabeleçam (Meisels, 1998; Dockett & Perry, 2002). Nesta perspetiva, a variabilidade do desenvolvimento da criança é vista como algo normativo e não como um défice que “atrasa” a criança (Meisels, 1998; Dockett & Perry, 2002).

Esta perspetiva vai de encontro ao já afirmado por Pianta e Walsh (1996, cit. por Meisels, 1998) de que as crianças encontram-se prontas para ingressar na escola quando “por um período de vários anos, foram expostas a adultos consistentes e estáveis que investiram emocionalmente nelas; a um ambiente físico que é seguro e previsível; a rotinas regulares e ritmos de atividade; a pares competentes; e a materiais que estimulam a sua exploração e os fazem desfrutar do mundo dos objeto e que as fazem desenvolver um sentido de mestria”.

Também a UNICEF (2012) ao definir “prontidão escolar” identificou três dimensões diferentes, mas que estão ligadas entre si: “a prontidão das crianças para a escola, a prontidão da escola para as crianças e a prontidão das famílias e comunidades

para a escola” – esta definição tem então origem nas interações entre a criança, o ambiente e as experiências culturais, não descorando a importância de qualquer uma das dimensões.

Os estudos hoje disponíveis têm-se desviado de uma compreensão truncada do fenómeno em estudo que o remetia para a identificação de características individuais da criança que hipoteticamente conduziriam ao sucesso na transição. Assim sendo, uma vez identificadas estas características poderia saber-se se as crianças estavam ou não “prontas” para transitar da educação de infância para o 1º ano do ensino básico. Estamos perante a ideia da criança “pronta”. Estas perante uma conceção individualista de sucesso escolar ainda muito presente no mundo educacional de hoje. (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Mas o que é possível retirar de todas estas perspetivas e conceitos acerca da dita “prontidão” é que esta, para além de ainda se focar imenso nas características da criança – isto é, no reconhecimento de determinados atributos individuais desta que hipoteticamente conduzem a uma transição bem-sucedida (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016) – é ainda olhada como algo que deve ser atingido num período “pré-transição”. Ou seja, a ideia é a de que todos os intervenientes estão, de facto, envolvidos no processo e têm a sua própria influência no mesmo (e este, neles), mas numa ótica de preparação da criança e do meio ambiente *antes* da transição ser efetuada; não existe uma continuidade deste apoio, não existe uma continuidade do desenvolvimento da criança ao longo do processo, após a entrada desta no 1º ano. A ideia continua a ser a de que a criança, a escola e a família devem estar prontas mesmo antes da transição ter início e nunca no sentido em que este apoio deve ser levado a cabo até ao final de todo o processo, até à criança estar integrada e adaptada tendo em conta todas as suas características e necessidades – sejam estas mais “facilitadoras” do processo ou não.

1.2.2 Modelos/Abordagens ecológicas

Bronfenbrenner (2005) surge com uma diferente abordagem, o modelo bioecológico do desenvolvimento, onde não descarta o facto de o contexto ser de grande importância no que toca ao desenvolvimento humano, mas assume que aquilo que mais importa é a interconexão que existe entre ambiente e indivíduo e que este desenvolvimento não é definido por um processo unidirecional.

Um sujeito desenvolve-se quando é confrontado com processos cada vez mais complexos de interação recíproca com outros indivíduos, contextos e símbolos do seu

ambiente (sendo este processo de reciprocidade definida como *processo proximal*) – sempre mantendo uma postura ativa em todo o desenrolar do processo – durante um determinado período de tempo (Bronfenbrenner, 2005). Posto isto, o autor define desenvolvimento como sendo o resultado da função conjunta entre, não só as características próprias do indivíduo ativo em processo de evolução, como também no seu *engagement* num processo proximal específico com os outros indivíduos, símbolos e objetos; do contexto imediato no qual este se insere e a frequência de tempo a que este se encontra exposto e envolvido nestes processos – este modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner (2005) é, então, também conhecido por modelo P-P-C-T de desenvolvimento (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo).

Sabe-se que, na sua grande maioria, o principal contexto de desenvolvimento da criança é o contexto familiar (Bhering & Sarkis, 2009). Contudo, este afeta e é, tanto direta como indiretamente, afetado por outros ambientes culturais e pela sua sociedade (Bhering & Sarkis, 2009). Toda a criança ao entrar para a escola é submetida a uma ampliação no que toca às suas relações interpessoais, estando expostas a novas situações e a novos indivíduos – no entanto, não é apenas a criança que vai lidar com estas novas experiências: o seu *contexto familiar* também será afetado (Bhering & Sarkis, 2009). Quer a sua dinâmica familiar, quer a própria dinâmica na escola, sofrerão alterações, tendo para isto contribuído as participações dos adultos responsáveis pelas crianças e as contribuições das próprias crianças ali agrupadas; ou seja, tal como Bronfenbrenner (2005) afirma, os processos que têm lugar em diferentes ambientes são interdependentes e afetam-se de forma recíproca.

Esta perspetiva teórico-metodológica desenvolvida por Bronfenbrenner (2005) teve, então, como seu principal objetivo o estudo do desenvolvimento humano, mediante as relações existentes entre o indivíduo e o seu contexto. Este é um modelo composto por quatro importantes componentes que permitem compreender o verdadeiro impacto destas interações.

A primeira componente, tal como referida anteriormente, denomina-se **Processo**. Neste modelo é-nos explicado que, para que possa ocorrer o verdadeiro desenvolvimento, o indivíduo deve envolver-se numa determinada atividade durante um período de tempo – este tipo de interações, sejam com outros indivíduos, objetos ou símbolos, são denominadas de processos proximais – encarados como os “mecanismos primários produtores de desenvolvimento humano” (Bhering & Sarkis, 2009). Estes processos

proximais têm lugar quando ocorrem transferências de energia entre o indivíduo em desenvolvimento e o outro sujeito, objeto ou símbolo, acontecendo quer do indivíduo para estes ou vice-versa – a isto se chama *reciprocidade*; além deste caráter de reciprocidade, os processos proximais podem também ter lugar separadamente ou de forma simultânea (Bronfenbrenner, 2005).

A segunda componente é designada por **Pessoa**, representando no modelo as características – tanto físicas como psicológicas – do indivíduo em desenvolvimento que influenciam os processos proximais e a sua consequente evolução (Bhering & Sarkis, 2009). Dentro deste leque de características do indivíduo, existem algumas que desempenham um papel mais ativo, influenciando e moldando o curso do desenvolvimento humano – estas são as disposições (ou características de força), que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam a sustentar a sua operação, sendo características ativas relacionadas com a motivação, persistência e resistência face às dificuldades; os recursos biológicos, como a habilidade, experiência e conhecimento para que os processos proximais sejam efetivos em determinada face de desenvolvimento; e a demanda (ou características de procura), que representa características passivas relacionadas com o próprio indivíduo, podendo influenciar as interações iniciais, convidando ou desencorajando reações do contexto social que podem nutrir ou romper a operação de processos proximais (Bronfenbrenner, 2005).

A terceira componente é designada por **Contexto**, caracterizando-se por qualquer acontecimento ou condição que tem lugar fora do organismo em desenvolvimento e que pode influenciar ou ser influenciado pelo próprio indivíduo (Bronfenbrenner, 2005). Neste modelo bioecológico, o Contexto é explicado enquanto um “conjunto de sistemas concêntricos em quatro níveis sucessivos”, denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 2005).

Começando por descrever o *microssistema*, este caracteriza-se por ser o contexto imediato onde está inserido o indivíduo em desenvolvimento, englobando também todas as pessoas, objetos e símbolos com os quais o indivíduo interage (Bronfenbrenner, 2005). Neste ocorrem interações face a face, devendo ser progressivamente mais complexas ao longo do tempo; para que estas tenham lugar, o ambiente deve apresentar determinadas características promotoras de desenvolvimento, convidando à exploração por parte do indivíduo – ambientes caracterizados por uma falta de estrutura e de estabilidade podem vir a dificultar todo o processo de evolução do sujeito (Bronfenbrenner, 2005). Assim

sendo, ao considerarmos esta ideia de microssistema, há, então, que ter em conta determinados aspetos nos contextos imediatos (como a escola e a família no caso das crianças) enquanto promotores de desenvolvimento, devendo refletir-se acerca do tipo de ambiente que lhe é disponibilizado e de que forma é estruturado para que se possam fornecer situações vantajosas à sua formação (Bronfenbrenner, 2005).

O desenvolvimento da pessoa é também influenciado pela interconexão existente entre os microssistemas na qual está inserida – este sistema de microssistemas é denominado por Bronfenbrenner (2005) de *mesossistema*. Dando um exemplo concreto para o caso da criança, um dos seus mesossistemas será o da família-escola, uma vez que se tratam de dois microssistemas onde a criança está inserida a “colidirem” um com o outro: os pais visitam a escola antes da entrada da criança para a mesma, os educadores/professores passam informações sobre o funcionamento da instituição à família, pode existir um incentivo por parte das escolas à inclusão das famílias nas atividades desenvolvidas por elas, entre outras situações. É de sublinhar que estes mesossistemas detêm tanta importância quanto os acontecimentos que têm lugar nos microssistemas (Bronfenbrenner, 2005).

Bronfenbrenner (2005) refere ainda um novo conceito que pode representar uma interação de um mesossistema – as *transições ecológicas*, ou seja, a entrada do indivíduo em desenvolvimento num novo ambiente ecológico. Ao transitar para um novo contexto, o indivíduo é confrontado com novas situações, envolve-se em novas atividades e conhece novos tipos de estruturas sociais, existindo, por isto mesmo, consequências para o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005). Segundo o autor, estas transições ecológicas são de grande importância, uma vez que envolvem uma alteração de papel do indivíduo perante os outros – e esta alteração de papel faz, conseqüentemente, com que os outros alterem a forma como tratam o próprio indivíduo, a forma como agem perto deste, a forma como pensam e a forma como sentem (Bronfenbrenner, 2005). Bronfenbrenner e Crouter (1983) referem ainda outro conceito que está intimamente ligado às transições ecológicas, denominado *feedback de transição* – que representa os efeitos que a transição do indivíduo para um novo contexto ecológico provoca nos outros sistemas nos quais o indivíduo está inserido.

Um exemplo disto mesmo pode ser a entrada da criança na escola e o quanto isto afeta a família. Ao ingressar num contexto escolar, a criança irá ampliar o seu leque de interações ao relacionar-se com novos indivíduos, aprendendo novos modos de

funcionamento em sociedade; os seus processos proximais irão tomar maiores proporções, serão progressivamente mais complexos e, como consequência disso mesmo, a criança irá desenvolver-se (Bhering & Sarkis, 2009). Tudo isto representa uma grande mudança, não só para a criança, mas também para a sua família: para esta, lidar com a entrada da criança na escola pode trazer os mais variados sentimentos, muitas vezes ambivalentes – entusiasmo, mas também receios; felicidade, mas com alguma tristeza à mistura... – constituindo uma fonte de novas preocupações, alteração de rotinas e adequação do modo de vida às novas condições (Bhering & Sarkis, 2009).

Outro dos quatro sistemas referido por Bronfenbrenner (2005) é o *exossistema*, que representa a relação e processos ocorridos entre dois ou mais contextos, sendo que pelo menos num destes, o principal indivíduo não está inserido. Embora não esteja envolvido nesse contexto, neste ocorrem eventos que afetam indiretamente os processos do microsistema onde o indivíduo está inserido. Um exemplo de exossistema poderá ser a relação existente entre o ambiente familiar (habitação) e o emprego (local de trabalho) da família, uma vez que este define o horário de trabalho e conseqüentemente o tempo disponível para estar com a criança, define salários que têm implicação direta no estilo de vida de todos os membros integrantes daquela família e no seu próprio desenvolvimento, entre outros aspetos (Bhering & Sarkis, 2009). Qualquer tipo de instituição que tenha poder de decisão acerca das condições de vida das famílias pode representar um exossistema (Bronfenbrenner, 2005).

Por último, surge o *macrossistema*, sistema mais amplo que tem em si inseridos os micro e os mesossistemas, refletindo as suas características – juntamente com as do exossistema – que representam uma dada cultura, subcultura ou uma diferente estrutura social (Bronfenbrenner, 2005). Neste sistema é onde se inserem os estilos de vida, os recursos, os sistemas de crenças, as oportunidades, onde se compreendem as opções de curso de vida e os padrões de mudança sociais (Bhering & Sarkis, 2009). O macrossistema é representado por padrões de estilo de vida e ideais muito semelhantes, que acabam por se refletir em metas ou objetivos finais e práticas de socialização (Bronfenbrenner, 2005). Assim sendo, tem-se que o estilo de vida experimentado pelos indivíduos de um determinado grupo socioeconómico, étnico ou religioso tendem a ser idênticos. Exemplos destes macrossistemas podem ser as políticas públicas aplicadas numa determinada sociedade, onde os cidadãos são inseridos num determinado modelo de possibilidades (Bhering & Sarkis, 2009).

As oportunidades que são disponibilizadas numa determinada cultura, num determinado período de tempo histórico delimitam o potencial de desenvolvimento de um indivíduo (Bronfenbrenner, 2005). Tanto a forma como está estruturado um determinado microsistema – como por exemplo a escola, a casa onde se habita ou o local de trabalho – como o seu conteúdo e os processos de desenvolvimento que nele têm lugar, são influenciados pela cultura da sociedade, ou seja, este é diretamente afetado pelas características do macrosistema em que se insere (Bronfenbrenner, 2005).

Como referido anteriormente, desenvolvimento é descrito por Bronfenbrenner e Morris (1998) como “as mudanças e estabilidade nas características biopsicológicas dos seres humanos através do curso de vida e das gerações”. Assim surge a última componente do modelo bioecológico do desenvolvimento, o **Tempo**.

Bronfenbrenner (2005) surge com o conceito de cronossistema, que tem como base pautar o tempo a partir das diversas transições com que um indivíduo é confrontado no decorrer da sua vida. Dentro do mundo das transições ecológicas, o autor acaba por distinguir dois tipos de transições: as transições normativas, que se traduzem em acontecimentos do decorrer normal da vida, nomeadamente a entrada na escola, a passagem pela dita “puberdade”, entre outros; e as transições não-normativas, traduzidos em acontecimentos inesperados, como por exemplo o divórcio dos pais, as mudanças de residência, entre outros. Estas transições ecológicas representam uma grande importância, não só na medida em que podem desencadear mudanças desenvolvimentais, como também porque afetam diretamente o desenvolvimento do indivíduo (uma vez que os processos familiares são também influenciados).

Segundo Bronfenbrenner (2005), o facto de a criança entrar num novo ambiente – como a entrada na escola, por exemplo – influencia e leva a alterações nas expectativas, atitudes e padrões de relacionamento dentro daquele que é o ambiente familiar. Estas alterações acabam por afetar numa maior dimensão o desenvolvimento da criança, mais até do que a própria entrada no novo contexto, uma vez que podem surgir, por exemplo, novas formas de a criança se relacionar a partir de acontecimentos do novo contexto (microsistemas em “colisão”) (Bronfenbrenner, 2005).

Seguindo, então, esta abordagem ecológica, acredita-se que as crianças não vivam certas e determinadas situações de forma independente, sem que existam ligações entre estas – e é por isso que se acredita na grande ligação existente entre contexto pré-escolar

e contexto familiar, entre o ensino básico (1º ano) e o Jardim de Infância (Vasconcelos, 2007). Deste modo, e para que cada sistema e seus integrantes funcionem de forma positiva, é de extrema importância que exista uma boa articulação entre si, que se trabalhe em conjunto, que se passe informação de forma clara e objetiva, que se partilhe poder (Vasconcelos, 2007). Formosinho (2000, cit. por Vasconcelos, 2007) afirma ainda que “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”.

Mais tarde, completamente focado na transição da educação pré-escolar para um ciclo caracterizado por um ensino mais formal – que definem como se tratando de um processo que se **inicia durante a educação pré-escolar e se prolonga ao longo dos ciclos** (não se caracterizando, por isso, como um momento estanque no tempo) – Rimm-Kaufman e Pianta (2000) desenvolvem um modelo que segue esta perspectiva ecológica de Bronfenbrenner: o *Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição*.

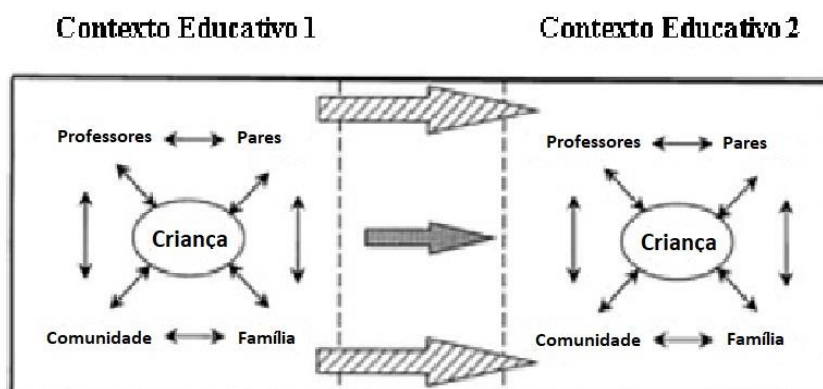


Figura 1 – Esquema baseado no Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição de Rimm-Kaufman e Pianta (2000)

Ao contrário da ideia que está por detrás do termo “prontidão” e das visões descritas no subcapítulo anterior, no que toca à transição é suposto que o ciclo seguinte, ou seja, o que vai receber e integrar a criança, seja responsável por dar continuidade ao ciclo anterior (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) – e é isso mesmo que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto Lei nº 49/05 de 30 de Agosto, Art. 8, ponto 2, 2005) indica: “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar, e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”. Serra (2004) vem ainda definir o conceito de

“articulação curricular” que se traduz em “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o JI e o 1º CEB: dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores (...)”.

Tendo sempre como base Bronfenbrenner (2005), Rimm-Kaufman & Pianta (2000) também reconhecem os vários intervenientes no processo da transição – nomeadamente a família, os professores, educadores, os pares e a comunidade – encarando a criança como o seu epicentro. Este modelo é visto como sendo dinâmico uma vez que se foca não só na interação que decorre entre os intervenientes ao longo da transição (encarando esta como parte fundamental do processo), como também a continuidade que deve e tem de existir ao longo de todo o processo – não focando unicamente o aspeto de “preparação pré-transição”, mas sim num acompanhamento e apoio constante até ao final da mesma (Figura 1).

1.3 Transição e Família

1.3.1 Principais impactos

Tendo em conta todas as perspetivas e abordagens acima descritas, um aspeto comum é possível retirar: que a transição para a escola tanto se traduz numa experiência emocional, social, intelectual e física para as crianças, como também para as suas famílias e isso é algo de importante a ter conta (Dockett et al., 2017). Não são apenas as crianças que passam por estas mudanças aquando as transições – também as famílias sofrem alterações na sua identidade, no seu papel e no status que representam dentro da comunidade. A nível contextual, por exemplo, as famílias são confrontadas com a tarefa de combinar três esferas da sua vida – os mundos da família, da escola e do trabalho, devendo participar na educação dos seus filhos e da comunidade escolar em geral, a fim de estabelecer uma parceria educacional (Griebel & Sassu, 2013). Trata-se de um mundo em constante mudança que requer uma constante adaptação por parte de todos os envolvidos (Grabhoff et al., 2013 cit. por Hanke et al, 2017).

Griebel e Niesel (2009;2013) reforçam esta ideia da natureza transformacional da transição sentida tanto pela família enquanto um todo, bem como pelos indivíduos que a compõem, enfrentando discontinuidades e desafios a *nível individual* – a partir do momento em que a criança inicia a sua escolaridade, os pais ou principais cuidadores assumem o papel de “pais de um aluno” e as responsabilidades que esta transição acarreta;

a *nível interacional* – todos os membros da família acabam por experimentar mudanças nos seus relacionamentos, principalmente nos relacionamentos intrafamiliares (por exemplo: as interações entre pais e filhos mudam quando as expectativas de maior independência e autonomia são cumpridas). Há ainda que ter em conta que alguns relacionamentos são perdidos e outros novos são gerados, como por exemplo as relações desenvolvidas a partir do envolvimento de outros adultos significativos (professores, auxiliares) na vida dos seus filhos; e a *nível contextual* – as rotinas e responsabilidades dos membros da família mudam à medida que a família se adapta para integrar a vida familiar, as exigências escolares e o trabalho.

Estas ideias vão ao encontro à crença de que a transição para a escola é, de facto, um momento de vulnerabilidade e oportunidade para crianças e famílias, à medida que novos relacionamentos e novos contextos são explorados (Dockett & Perry, 2013).

Embora a transição para a escola possa resultar em mudanças consideráveis, também é verdade que as famílias incorporam essas mudanças tendo em conta os padrões estabelecidos pela sociedade quer de atuação, como de interação. Estes processos de incorporação e adaptação podem representar fatores de stress para as famílias e dependendo da forma como estas são ajudadas por parte da comunidade educativa e respondem perante essa mesma ajuda, esse stress pode ser convertido em resultados positivos, negativos ou neutros (Dockett, 2017).

Pelletier e Brent (2002) afirmam também que as famílias "fornecem o suporte social, cultural e emocional de que as crianças precisam para ter sucesso na escola", existindo estudos consideráveis que apoiam a posição de que o que acontece dentro das famílias afeta a preparação das crianças para a escola, para a sua transição e para os seus resultados educativos gerais. Também Vasconcelos (2007) ressalva que o envolvimento das famílias na transição é extremamente importante, uma vez que sem parcerias eficazes com as famílias, não é possível potenciar suficientemente as interações com as crianças nos jardins de infância.

Assim sendo, é possível concluir que o bem-estar dos filhos e dos pais parece ser um critério importante para uma transição bem-sucedida e isto implica que tanto as crianças como os seus familiares precisam de ser informados e preparados para a transição (Ackesjö, 2017). Daí a importância de se compreenderem quais as principais necessidades sentidas pelas famílias nestes processos de transição, o que é que estas

sentem, de que forma se sentem envolvidos e se querem, de facto, envolver, o que é que esperam por parte das instituições que os seus filhos frequentam, quais as suas expectativas em relação a todo o processo.

Ao longo dos anos de investigação desta temática, tem persistido a perceção de que as transições das crianças são problemáticas e, portanto, devem ser tratadas com cuidado; por este motivo, o foco do ramo da educação tem sido direccionado para a construção de pontes que facilitem as transições entre diferentes ambientes escolares, sempre com o objetivo geral de simplificar as transições para as crianças (Ecclestone, 2009). No entanto, e tendo em conta toda a informação já existente acerca da importância do envolvimento das famílias neste processo, continua a existir uma lacuna nestas investigações que tomem as experiências dos pais no viver das transições dos seus filhos como base empírica. É num estudo de Ackesjö (2010) que é mostrado que, embora as crianças muitas vezes estejam preparadas e prontas para a transição, os seus pais podem ter mais dificuldade em ajustar-se a todos os novos aspetos do contexto escolar, acabando por influenciar negativamente todo o processo, por exemplo.

Embora o papel da família seja cada vez mais reconhecido, continua a existir um maior foco nas experiências individuais das crianças aquando a transição. Aquilo que se pretende alcançar com a presente investigação será o ir além da consideração da família unicamente como contexto na transição, examinando as interações desta com os diferentes contextos, considerando-a participante ativa na construção de relacionamentos que apoiam as crianças em momentos de transição, aproveitando os seus recursos e experiências para orientar as interações com a escola, professores e outros membros integrantes do contexto educativo e explorando os papéis duplos da mesma – fornece a sensação de continuidade para apoiar a criança, ao mesmo tempo que sofre a sua própria transição (Dockett et al., 2017).

1.3.2 Investigações acerca da perspetiva da Família

A transição para a escola primária, tal como revisto anteriormente, é então encarada como uma importante etapa na vida das crianças e das suas famílias, uma vez que ambas enfrentam o desafio de participar de forma ativa e com sucesso em todo este processo (Hanke, Backhaus, Bogatz & Dogan, 2017).

Tendo em conta toda a literatura existente que comprova a importância da família neste processo, alguns autores internacionais decidiram envolvê-las nas suas investigações acerca do tema, abordando diversas questões pertinentes.

É o caso de Castro, Ezquerria e Argos (2012), que desenvolveram um estudo qualitativo com o objetivo de abordar também a transição educacional entre as etapas da Educação Pré-escolar e a Educação Básica, captando a visão dos professores de ambas as etapas educacionais, a visão das famílias e a visão das crianças. Os objetivos contemplados por este estudo eram: conhecer a percepção que professores, famílias e crianças tinham sobre o processo de transição entre as duas etapas educacionais; identificar a forma como os agentes envolvidos enfrentavam esse processo de transição, bem como as competências que consideravam essenciais na criança para que ela se pudesse adaptar com sucesso ao ensino básico; identificar as continuidades e descontinuidades que os diferentes intervenientes percebiam em relação à transição entre as duas etapas educacionais; conhecer as atividades que eram desenvolvidas nas escolas para promover a transição educacional entre estas etapas, bem como o grau de participação e envolvimento que nelas tinham educadores, professores, famílias e crianças (Castro et al., 2012).

O instrumento utilizado neste estudo com os adultos foi a entrevista gravada – tendo sido entrevistadas seis mães – sendo que o guião desta tinha sido estruturado especificamente de acordo com uma série de eixos temáticos: a conceptualização/importância do processo de transição educacional, nomeadamente a perspectiva de professores e familiares sobre o processo de transição educacional (expectativas, preocupações e interesses) e as competências e/ou aptidões identificadas como básicas para que a criança enfrente de forma adequada a integração no ensino básico; a adaptação ao ensino básico (continuidades e descontinuidades percebidas entre os dois ciclos), nomeadamente os principais desafios que a criança enfrenta no processo de transição escolar e as mudanças de comportamento que são percebidas na criança durante o processo de adaptação ao novo ano escolar; e os elementos que facilitam a transição, nomeadamente as relações de coordenação entre os dois ciclos e os agentes nelas envolvidos e as atividades que são desenvolvidas para facilitar a transição educacional (Castro et al., 2012).

Para a questão “O que é e o que significa o processo de transição educacional da educação pré-escolar para o ensino básico?”, as famílias responderam que a sentiam como

se tratasse da “travessia de uma fronteira” intimamente ligada ao crescimento, bem como uma diminuição da dependência dos pais por parte da criança; referiram ainda que o início da escolaridade obrigatória era tido como um momento fundamental para o futuro académico dos seus filhos, subestimando o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar – uma vez que esta foi muito associada a um espaço de brincadeira – e aludindo à seriedade e exigência que o início da escolaridade traz consigo (implicando mais empenho quer por parte da criança, quer por parte da família) (Castro et al., 2012).

Para a questão “Requisitos essenciais para estar “pronto” para o ensino básico?”, as famílias concentraram o seu interesse principalmente na aquisição da leitura e da escrita, onde a antecipação dos conteúdos académicos é vista como positiva e adequada para facilitar a adaptação e preparação para a transição (Castro et al., 2012).

Para a questão “Quais as continuidades e discontinuidades percebidas por parte dos intervenientes aquando a mudança para o primeiro ano?” as famílias assinalaram principalmente o aumento do apoio que prestam aos seus filhos para ajudar no seu desenvolvimento escolar, algo que assumem que determina e altera de forma assertiva a dinâmica familiar. Apesar de enfatizarem claramente este aumento no apoio que devem dar às crianças, as únicas diferenças que as famílias percecionaram entre os dois ciclos foram a realização de trabalhos escolares e a existência de maior disciplina no ensino básico. Já no que toca às crianças em si, as famílias afirmaram que percebiam comportamentos nervosos por parte destas logo ao início do primeiro ciclo, enfatizando a desorientação e o medo em torno daquilo que lhes poderia ser perguntado pelo novo Professor(a) (Castro et al., 2012).

Já na questão acerca dos elementos que facilitam a transição, nomeadamente “Qual a relação existente entre as etapas educacionais e quais as concepções existentes por parte dos pais acerca de atividades que favorecem a transição?” as famílias afirmaram não se sentir envolvidas nesse tipo de atividades, embora a maioria comentasse sobre a necessidade de transmitir mensagens positivas aos filhos diante das mudanças que iriam vivenciar – inclusive os autores dão um exemplo de uma resposta dada por uma mãe: “Tentei transmitir-lhe durante todo o verão ideias como ‘Que bom que vais mudar, vais estar com outras crianças e vais fazer novos amigos!’” (Castro et al., 2012).

Castro et al. (2012) acabaram por concluir com este seu estudo que o início da escolaridade obrigatória é um processo de transição complexo que envolve professores,

famílias e crianças e que as famílias, por sua vez, concebem o início da escolaridade obrigatória como uma diminuição da dependência da criança em relação ao adulto – embora esta consideração contraste com afirmações de algumas mães que mostraram querer aumentar de forma significativa o apoio e acompanhamento escolar prestado aos seus filhos, processo que inclusive acreditam que irá modificar a sua dinâmica familiar. Para além disto, as famílias mostraram-se conscientes da importância que esta transição em particular acarreta e assumiram o papel de transmitir mensagens positivas aos filhos acerca desta mudança e o início da educação básica.

Os resultados deste estudo mostraram, mais uma vez, a necessidade de se escutar todos os envolvidos no processo de transição escolar, uma vez que as famílias representam o grupo mais silenciado de todo o processo – apesar de se afirmarem interessadas em participar (Castro et al., 2012).

Também Correia e Marques-Pinto (2016) realizaram um estudo de natureza qualitativa e exploratória acerca desta temática, que teve como objetivo principal contribuir para o conhecimento acerca do processo de adaptação das crianças durante a transição escolar, comparando as perspetivas de pais e professores envolvidos na transição para a escola em Portugal. Neste participaram 14 pais de crianças ainda a frequentar a educação pré-escolar, mas já em fase de transição para o 1º ano e 20 pais de crianças já a frequentar o 1º ano do 1º CEB.

Este estudo envolveu a realização de entrevistas de focus-group, tendo sido o seu guião composto por questões como “Uma nova fase na vida do seu filho está a aproximar-se, com a sua passagem para o primeiro ano. Como pensa que o seu filho prevê a sua entrada no primeiro ano?”, “Quais são os sinais que o levam a acreditar que a criança se adaptou à escola?”; “O que faz uma criança adaptar-se mais facilmente ao primeiro ano?” ou “O que pode causar stress a uma criança na transição para o primeiro ano?” (Correia & Marques-Pinto, 2016).

Ao considerar os fatores que podem contribuir para os sentimentos de stress da criança na escola, os pais que se encontravam no grupo “pré-transição” apontaram para a separação da criança do professor do JI e dos seus colegas. No entanto, apontaram também a sua própria ansiedade – isto é, os pais afirmaram sentir-se ansiosos em relação à mudança que os seus filhos iam sofrer, admitindo ter consciência de que poderiam estar a transmitir às crianças esta sua ansiedade, stressando-os. Tanto os pais da crianças a

frequentar o JI como os pais das crianças já no 1º ano mencionaram não só o seu “medo do desconhecido”, como também aspetos relacionados às demandas de novas situações de aprendizagem e regras de sala de aula – como por exemplo o terem de permanecer sentados a olhar para o quadro, sossegados, sem muitas vezes compreenderem o que lá está escrito; muitas vezes referiam-se à ideia da escola primária como algo ‘sério’, de modo a alertar as crianças para uma mudança abrupta que sentiam que seria vivida por eles com a transição para a escola primária. Alguns pais referiram também como fatores de stress para a criança a adaptação a um novo professor e novos pares, dificuldades de aprendizagem e a possível existência de situações potencialmente conflituosas nas relações das crianças com os seus pares mais velhos (questões de bullying) (Correia & Marques-Pinto, 2016).

No que toca às características individuais das crianças, todos os pais as consideraram como sendo influenciadoras do sucesso da transição: aspetos como a maturidade, personalidade e capacidade de estabelecer relações foram referidas e tidas em conta; a capacidade de enfrentar a mudança (mencionada pelos pais das crianças do JI), a capacidade de lidar com a frustração (indicada pelos pais das crianças do 1º ano) e o autocontrolo foram outros dos aspetos mencionados. Na sua generalidade, todas estas habilidades estão relacionadas à necessidade de assegurar ou promover a “prontidão” escolar das crianças na transição para o primeiro ciclo – mais uma vez, uma visão individualista, totalmente focada na criança (Correia & Marques-Pinto, 2016).

No que se refere à importância da comunicação entre a família e a escola, como meio de adaptação ao novo contexto, os pais das crianças já a frequentar o 1º ano abordaram a mudança que existiu na relação entre a família e a escola causada pela transição e expressaram as suas preocupações sobre a impossibilidade de manter um contacto diário com o professor, nos mesmos termos que haviam sido estabelecidos com o educador do JI, apontando esta diferença como sendo problemática (Correia & Marques-Pinto, 2016).

Já a ansiedade sentida pelos pais surge como um fator negativo que influencia o sucesso na transição das crianças, aos olhos dos pais das crianças a frequentar o JI. Antes da transição ter lugar, esta dita ansiedade era veiculada a uma ideia de escola exigente e frequentemente desligada daquilo que representa, de facto, a realidade; enquanto que depois da transição era expressa por expectativas inadequadas em relação ao processo de

aprendizagem – o que servia unicamente para exercer pressão adicional sobre a criança (Correia & Marques-Pinto, 2016).

Poucos são os estudos realizados onde as famílias são o foco principal dentro desta temática da transição. Os estudos acima citados, por exemplo, abordam amostras de pequena dimensão, não permitindo generalizar as conclusões conseguidas por estes para a população geral. Isto acaba por promover a oportunidade de procurar novas formas de estudar este grupo e esta temática, sempre com o objetivo de dar voz àquele que é um dos maiores intervenientes no processo da transição: e assim surge este projeto de investigação.

II. Problemática

Como referido anteriormente por Pelletier e Brent (2002) as famílias "fornecem o suporte social, cultural e emocional de que as crianças precisam para ter sucesso na escola", existindo estudos consideráveis que apoiam a posição de que o que acontece dentro das famílias afeta a preparação das crianças para a escola, para a sua transição e para os seus resultados educativos gerais.

Sabe-se, então, que o envolvimento parental no planeamento destas transições tem sido descrito como de extrema importância, uma vez que influencia a adaptação das crianças a todos os níveis (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999; Stormshak, Kaminski, & Goodman, 2002); no entanto existem muito poucos estudos publicados que exploram a perspetiva da própria família, do seu envolvimento e investimento, da sua preparação e do processamento que estes fazem da transição em conjunto com a criança (McIntyre, Eckert, Fiese, & Wildenger, 2007).

Posto isto, surge assim o principal objetivo desta investigação:

Objetivo Geral: Compreender quais as perspetivas, nas suas diversas vertentes, do Encarregado de Educação (EE) sobre a transição do seu filho da educação pré-escolar para o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico.

Watt e Flett (1985) em investigações anteriores afirmavam que os cuidadores eram os maiores e melhores facilitadores no que dizia respeito à continuidade entre estes dois níveis de ensino, devendo professores e educadores de infância solicitar o envolvimento e apoio dos EE na transição.

Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1997), envolvimento parental define-se como o “conjunto de atividades domésticas relacionadas com a aprendizagem das crianças em contexto escolar (como monitorizar o progresso escolar dos filhos, supervisionar os trabalhos de casa, telefonemas para professores, conversas com os filhos sobre a escola, etc.) e participações dos pais na própria instituição escolar (por exemplo, a participação em eventos escolares)”. Seguindo esta ideia, para que exista um envolvimento por parte dos cuidadores na escolaridade dos filhos é necessário, então, que estes invistam a nível pessoal, incentivando a partilha e a comunicação com as crianças sobre o seu dia a dia na escola, que compareçam e participem em reuniões de pais e noutras situações quer sociais quer académicas (Pedro, 2010) – para isto, é essencial que

família e escola trabalhem juntas, promovendo a partilha de informações, a responsabilidade e a tomada de decisões (Rivas, 2007 cit. por Castro et al., 2012).

Neste tema é imperativo que se compreenda que a família desempenha um papel de apoio que essencial durante o processo de transição entre os estágios educacionais e por isso deve ser levada em conta (Wildenger & McIntyre, 2011). Assim emerge a primeira questão de investigação a que este projeto se propõe a responder:

Q.I. 1: Como se sentem envolvidos os EE pela escola ao longo do processo de transição dos seus filhos?

Continuando a seguir a linha condutora da perspetiva das famílias, devemos ter em conta que estas encaram esta transição educacional entre educação pré-escolar e o 1º ciclo orientadas pelas suas experiências passadas e pelas crenças que possuem sobre o que o início da escolaridade obrigatória significa para a criança (Castro, et al., 2012). Tendo esta premissa como base, podemos, então, sugerir uma segunda questão de investigação:

Q.I. 2: Quais as perceções existentes por parte da família acerca da forma como os seus filhos se sentem em relação ao processo da transição?

Também seria importante compreender como é que a família sente que desempenha o seu papel enquanto figura de apoio da criança no processo de transição. Assim sendo, faz sentido pensar acerca do conceito de autoeficácia, que é definida como a crença que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade, sendo que esta crença pode afetar as suas escolhas e o seu desempenho (Bandura, 1977). Seria importante entender como é que os EE se percecionam no que toca ao seu desempenho enquanto agente facilitador desta transição e de que forma acreditam que isso tem implicações na adaptação da criança na própria transição. Assim surge a terceira questão de investigação:

Q.I. 3: Qual a perceção de autoeficácia dos EE no que toca ao seu próprio envolvimento nesta transição?

Embora o maior impacto destas transições seja sentido pelas crianças, é sabido que também as famílias sentem as diferenças que destas advêm. No estudo levado a cabo por Correia e Marques-Pinto (2016) – acima já referido – que relacionava a transição escolar do jardim de infância para o 1º ano do 1º CEB com as perceções das famílias e

dos professores acerca deste processo, os pais das crianças já a frequentar o 1º ano abordaram a questão da existência de uma mudança na relação entre a família e a escola causada por essa transição e expressaram as suas preocupações sobre a incapacidade de manter contacto diário com o professor sob os mesmos termos estabelecidos anteriormente com o educador do ensino pré-escolar. Uma mudança nas relações escola-família está associada às regras básicas que fazem parte da educação pré-escolar, onde é estimulado o contacto diário entre pais e educadores de infância – que deixa de existir com a transição para o 1º ciclo (Correia & Marques-Pinto, 2016). Este é apenas um dos exemplos que surgiu no que diz respeito às mudanças sentidas pelos pais em relação ao ensino primário em comparação com a educação pré-escolar. Posto isto, e sendo este um tópico pertinente neste tema que é a transição escolar, surge então a quarta questão de investigação deste projeto, que permitirá concluir quais as outras diferenças sentidas por parte da família aquando a transição:

Q.I. 4: Quais as perceções dos EE no que toca às diferenças entre a educação pré-escolar e o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico?

Outro tópico abordado pelos pais no estudo de Correia e Marques-Pinto (2016) foi a ansiedade parental sentida antes da transição para a escola 1º ciclo do ensino básico, sendo encarada como fator relevante de stresse no processo de adaptação ao primeiro ano do ensino primário. Antes da transição, essa ansiedade era transmitida por uma ideia de uma escola exigente, que se destacava com frequência da realidade, enquanto que, após a transição, expressava-se por expectativas inadequadas em relação ao processo de aprendizagem, que exercia pressão adicional sobre a criança (Correia & Marques-Pinto, 2016). Os pais referiram-se à ideia da escola primária como algo "sério", de modo a alertar as crianças para uma mudança abrupta que sentem que será experimentada por elas com a transição para a escola primária (Correia & Marques-Pinto, 2016). Num estudo sobre as perspetivas das crianças em Portugal, o professor era imaginado como uma figura hostil e exigente (Correia, 2015), muito de acordo com a descrição feita pelos pais em relação à escola ("Agora vais ver como é difícil, não vais mais brincar"). Segundo Griebel e Niesel (2000), as expectativas, medos e desejos dos pais influenciam a criança por meio das suas mensagens verbais e não verbais. Tendo em conta estas conclusões e sabendo o quão influente consegue ser a família em relação aos seus filhos, emerge a quinta e última questão de investigação deste projeto que tem como objetivo compreender que outros sentimentos surgem aquando a transição:

Q.I. 5: Quais os sentimentos/afetos que surgem por parte dos EE no que toca a este processo de transição?

III. Método

2.1 Delineamento do Estudo

O presente estudo caracteriza-se como um estudo quantitativo descritivo, que tem como principal objetivo a descrição dos acontecimentos reais, não se destinando a explicar esta realidade ou nela intervir (Aragão, 2013). É uma metodologia bastante utilizada quando o tema a ser explorado ainda não foi alvo de grandes investigações e, por isso mesmo, ainda não existe conhecimento suficiente que permita outras abordagens (Aragão, 2013) – como é o caso do tema da investigação deste projeto. Já o método quantitativo segundo Richardson cit. por Dalfovo, Lana e Silveira (2008), caracteriza-se pela atribuição da quantificação, tanto na recolha de informação, como no tratamento desta a partir de técnicas estatísticas que variam no seu grau de complexidade. Este método marca pela diferença no que toca à garantia de precisão nos trabalhos realizados, levando à obtenção de resultados concretos que não permitem a sua distorção (Dalfovo, et al., 2008). Richardson cit. por Dalfovo, et al. (2008) afirma ainda que esta é uma metodologia bastante utilizada em estudos descritivos, uma vez que estes se propõem a investigar a verdadeira essência dos fenómenos, tal e qual como estes são, com precisão – daí a pertinência da sua utilização.

Como instrumento de recolha de dados, emerge a necessidade do uso do questionário, uma vez que o objetivo deste projeto de investigação é o de alcançar o maior número possível de EE de crianças a frequentar o Jardim de Infância ou o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico.

2.2 Participantes

Inicialmente, neste projeto de investigação, a amostra ideal seria composta por EE de crianças a frequentar o Jardim de Infância (JI), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade e que estivessem prestes a transitar para o primeiro ano do 1º Ciclo. No entanto, tendo em conta a conjectura em que se encontra o nosso país devido ao vírus SARS-CoV-2 (referente a coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2, Covid-19), dificultando o acesso a pais de crianças de JI, a amostra desta investigação foi diversificada de modo a incluir não só os EE de crianças que se encontravam a frequentar o JI e que estavam prestes a transitar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), como também os EE de crianças que já se encontravam a frequentar, neste ano letivo, o 1º CEB (ou seja, EE de crianças que experienciaram a transição no passado ano letivo de 2018/2019). Optou-se por se escolherem os EE destas crianças, uma vez que seria de

esperar que o contacto destes com as instituições de ensino ocorresse de uma forma frequente e natural, não tendo de forçar o seu envolvimento mais do que o estritamente necessário (evitando enviesamentos no estudo); e uma vez que se acreditava que a experiência da transição ainda estava presente na memória de todos os participantes.

Esta amostra foi conseguida não só em instituições de ensino público (sendo então necessária uma autorização por parte do Ministério da Educação para que o estudo fosse realizado), como também em instituições de ensino privado (sendo apenas necessária uma autorização por parte da Direção das instituições em causa) e por via de redes sociais, nomeadamente grupos específicos da plataforma Facebook e Instagram – permitindo que mais questionários fossem aplicados e obtendo, assim, uma amostra de maior dimensão.

Assim sendo, 108 EE participaram neste estudo sendo 64 EE de crianças ainda a frequentar o JI e 44 EE de crianças a frequentar o 1º CEB¹. 99 destes participantes eram mães (91.7%) com uma média de idades de 37,05 anos ($M=37.05$), 8 eram pais (7.4%) com uma média de idades de 43,12 anos ($M=43.12$) e 1 (0.9%) era irmão da criança, com 42 anos.

No que toca às suas habilitações literárias, 23 destes EE (22.5%) tinham cumprido escolaridade até ao 12º ano (inclusive), 54 EE (52.9%) eram licenciados pelo ensino superior e 25 EE (24.5%) detinham um mestrado e/ou uma pós-graduação; 6 EE optaram por omitir as suas habilitações literárias.

Quanto ao número de filhos, quando questionados, 35 dos EE (32.4%) afirmaram ter um único filho, 29 EE (26.9%) afirmaram ter pelo menos mais um filho mais novo (em relação àquele a que estavam a responder ao questionário) e 44 EE (40.7%) afirmaram ter pelo menos mais um filho com idade superior àquele pelo qual estavam a responder ao questionário.

2.3 Instrumentos

Os questionários utilizados nesta investigação foram criados considerando não só o objetivo principal estabelecido para a mesma, assim como as suas questões de investigação, sempre tendo em conta a literatura existente – desde livros como o de

¹ Na análise de resultados, quando surgirem citações de respostas dadas pelos EE aos questionários, os EE das crianças do JI serão referenciados como Pji e os EE das crianças do 1º CEB como Pp.

Dockett, Griebel e Perry (2017) ou dissertações de mestrado que abordavam temas semelhantes ao da presente investigação, como a de Monteiro (2012).

Como referido anteriormente, a escolha do questionário para esta investigação foi baseada na sua utilidade, uma vez que permite que o participante responda ao mesmo com privacidade, num espaço que é escolhido por si, a qualquer momento que lhe convenha, sem sentir qualquer tipo de pressão social – acabando por, conseqüentemente, evitar enviesamentos e promover a validade dos dados (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Os questionários podem ser compostos por vários tipos de questões, nomeadamente por questões de carácter fechado e questões de carácter aberto. No que toca às primeiras, estas permitem que se abordem assuntos de uma forma direta, concreta e de fácil compreensão ao participante que a estas responde. Nestas existem também várias formas possíveis de resposta – como por exemplo, por escalas de medida – sendo que as escalas tipo *Likert*, normalmente, são as mais comuns neste tipo de investigação. Este tipo de escala permite não só recolher e verificar vários tipos de resposta a uma mesma questão, como permite também diferenciar as respostas dos participantes apresentando-lhes várias possibilidades de intensidade ou variação de resposta (Cohen et al., 2018). Já as questões de carácter aberto são reconhecidas por permitirem ao indivíduo que este lhes responda de forma livre e espontânea, recorrendo à sua própria linguagem, aos seus próprios termos, atribuindo às suas respostas significado. Este tipo de questões são recorrentes em estudos onde é necessário investigar uma situação específica (Cohen et al., 2018).

Estes questionários em particular foram compostos quer por questões de carácter fechado, quer por questões de carácter aberto e ambos abordavam exatamente as mesmas temáticas. A única coisa que os diferenciava era o tempo verbal utilizado para construir as suas questões, uma vez que, no questionário indicado aos EE das crianças do JI, as questões estavam postas de modo a que o participante respondesse tendo em conta as expectativas que tinha para um futuro acontecimento (neste caso, a transição do seu filho da educação pré-escolar, para o 1º CEB), enquanto que no questionário indicado aos EE das crianças do 1º CEB, as questões estavam postas de modo a que o participante respondesse tendo em conta as experiências que já havia vivido aquando a transição do seu filho (naquele ano letivo).

Por uma questão de organização, estes foram divididos em quatro secções: a primeira denominava-se “Dados Sociodemográficos do Encarregado de Educação”, onde eram questionadas as idades dos participantes, por exemplo, o seu género, o grau da sua escolaridade, o número de filhos, o grau de parentesco com a criança, entre outros dados – quer através de questões de carácter aberto, quer de carácter fechado.

A segunda secção denominava-se “Ingresso na Escola” e era composta por duas questões de carácter aberto que remetiam para a descoberta da imagem que os EE tinham dos seus filhos ao ingressar para o 1º ano e quais eram as principais diferenças percecionadas pelos mesmos em relação aos dois diferentes ciclos em estudo – II e 1º ciclo do ensino básico (e.g. *Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre o funcionamento/a dinâmica do jardim de infância e do 1.ºano de escolaridade? Por favor especifique.*).

Já a terceira secção – denominada “Expetativas e Sentimentos” – integrava 3 escalas diferentes: sentimentos das crianças, sentimentos dos pais e autoeficácia dos pais.

A escala dos sentimentos das crianças contemplava seis itens que indicavam formas como as crianças se podiam sentir face à transição (e.g. *A criança mostra-se entusiasmada com a ida para o 1º ano*). As respostas foram dadas numa escala de formato tipo *Likert* que variava entre os valores 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente). Os seis itens desta escala foram submetidos a uma análise fatorial com extração de componentes principais e rotação *Varimax* (Tabela 1). A solução encontrada mostrou que os itens se mostravam distribuídos por dois fatores. Um dos fatores integrou 4 itens que remetiam para sentimentos mais positivos por parte da criança, apresentando um α de *Cronbach* de .88; já o segundo fator integrou 2 itens, itens estes que remetiam para sentimentos mais negativos por parte da criança face à transição, apresentando um α de *Cronbach* de .56. Tendo em conta que, segundo Gomes e Cesário (2014), o valor alfa de *Cronbach* não deve ser inferior a .60 e que qualquer valor que se encontre abaixo deste não permite que se considere que os itens têm coesão para integrar a mesma dimensão, optámos por não a utilizar nos tratamentos posteriores.

Tabela 1: Análise Fatorial dos itens relativos aos sentimentos das crianças

Itens	Fator 1	Fator 2
Criança sente-se entusiasmada	.88	
Criança tem interesse em mudar	.88	
Criança sente entusiasmo para fazer novas amizades	.80	
Criança tem vontade e interesse em aprender	.78	
Criança sente-se receosa com a saída		.91
Criança apresenta postura negativa à transição	-.43	.70
Variância Explicada	49.57	24.25
Valor próprio	2.97	1.46

Na segunda escala (Sentimentos dos pais), os itens reenviavam para alguns sentimentos que os EE poderiam vivenciar face à transição dos seus filhos para o 1º ano (e.g. *Sinto-me ansioso(a) quando penso na transição que vai ocorrer com o/a meu/minha filho/filha*). As respostas foram dadas numa escala de resposta com formato tipo *Likert* que variava entre os valores 1 (Nada) e 8 (Muito). Uma análise fatorial exploratória com extração dos componentes principais e uma rotação *Varimax* (Tabela 2), permitiu identificar uma organização dos itens em duas dimensões distintas. Uma das dimensões integrou 2 itens e remetia para sentimentos mais negativos – associados a ansiedade e preocupação por parte do EE – apresentando um α de *Cronbach* de .89; a segunda dimensão integrou 2 itens, que remetiam para sentimentos positivos face à transição tanto ligados ao entusiasmo como à motivação por parte do EE, apresentando um α de *Cronbach* de .79.

Tabela 2: Análise fatorial dos itens relativos aos sentimentos dos EE

Itens	Fator 1	Fator 2
Pais ansiosos	.95	
Pais preocupados	.94	
Pais motivados		.91
Pais entusiasmados		.90
Variância Explicada	44.92	41.51
Valor próprio	1.80	1.66

A terceira escala (autoeficácia dos pais) contemplava seis itens que remetiam para o grau de confiança experienciado pelos EE face à sua ação e envolvimento na transição dos seus filhos para o 1º ano (e.g. *Consigo ajudar o/a meu/minha filho/a) a gerir as suas*

emoções e expectativas em relação à transição para o 1º ciclo). As respostas foram dadas numa escala de formato tipo *Likert* que variava entre os valores 1 (Discordo Completamente) e 8 (Concordo Completamente). Uma análise fatorial com extração dos componentes principais (Tabela 3), mostrou que os itens saturavam todos num único fator, apresentando um α de *Cronbach* de .95.

Tabela 3: Análise fatorial dos itens relativos à Autoeficácia sentida pelos EE

Itens	Fator 1
AE em relação à info transmitida à criança	.91
AE no esclarecimento de dúvidas da criança	.90
AE no acompanhamento feito à criança	.90
AE na gestão de emoções e expectativas da criança	.90
AE na motivação da criança	.88
AE na comunicação com a criança	.85
Variância Explicada	79.10
Valor próprio	4.75

A quarta e última secção – denominada “Escola e Envolvimento Parental” – era composta por quatro questões de carácter aberto, que permitiam conhecer as atividades que eram realizadas pelas instituições escolares com o intuito de facilitar o processo de transição, a opinião dos EE acerca das mesmas (se estas faziam sentido ou qual a sua opinião acerca da sua importância), que tipo de atividades diferentes os EE sugeriam que fossem realizadas e se estes tinham conversas com os seus filhos – ou não – acerca deste período de mudança (e.g. *Conversa com o/a seu/sua filho(a) acerca deste período de transição que decorrerá em breve? Se sim, que tópicos aborda nessas conversas? Por favor especifique a sua resposta.*).

2.4 Procedimentos

2.4.1. Recolha de Dados

Num primeiro momento, e para que fosse possível proceder à recolha de dados, no caso das instituições de ensino privadas era necessário efetuar um pedido para obtenção de autorização às suas Direções para pôr em prática o projeto de investigação. Neste pedido constou a explicação detalhada do estudo a desenvolver, inclusive dos seus principais objetivos, pedido este que foi acompanhado de uma explicação verbal do procedimento a ser executado e do questionário a ser aplicado. No que toca às instituições de ensino públicas, procedeu-se a um pedido de autorização por parte do Ministério da

Educação para que o estudo pudesse ser realizado; após a sua obtenção – autorização obtida com o número de processo 0374900027 e com a designação A transição do ensino pré-escolar para o primeiro ciclo - perspectiva dos pais e das crianças, registado em 18-12-2019 - procedeu-se da mesma forma acima referida: apresentou-se a autorização do Ministério da Educação às Direções das instituições e realizou-se um pedido de autorização para se colocar em prática a investigação.

Tendo em conta o início da pandemia, a recolha de dados acima descrita não pôde ser levada até ao fim como havia sido planeada. Com o encerramento de todas as instituições de ensino, quer privadas quer públicas, a distribuição presencial dos questionários não foi possível. Assim sendo, a solução encontrada para tentar colmatar esta dificuldade foi a adaptação dos questionários que se encontravam em formato papel para um formato digital (a partir da plataforma Google Forms), procedendo à sua divulgação por via de links online (<https://forms.gle/2QbaEAriwvb1dLRJ6> e <https://forms.gle/6sVJicRT6e7UixR28>). Agrupamentos de escolas e instituições de ensino privadas foram contactados via correio eletrónico [(e-mail onde constava uma adaptação das autorizações previamente concebidas para a recolha presencial (Anexo 2)], solicitando que divulgassem os links das versões do questionário aos EE das crianças que os frequentavam (tendo em conta as características da amostra deste estudo); também foi feito o uso das redes sociais Facebook (tendo sido divulgados os links das versões dos questionários em grupos específicos como o grupo “Mães e Pais Descomplicados – Portugal”, o grupo “Mães de Lisboa” e o grupo “Espaço 54 – Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”) e Instagram.

A aplicação e recolha dos questionários realizou-se entre o mês de Maio e o mês de Julho do ano de 2020.

2.4.2. Análise de Dados

No que toca às questões de carácter aberto, as respostas destas obtidas foram codificadas e organizadas em categorias e subcategorias para que fosse possível uma melhor análise e compreensão dos dados conseguidos, tal como Cohen et al. (2018) sugerem.

Assim sendo, para a questão “Indique as três primeiras ideias que lhe surgem quando pensa no(a) seu/sua filho(a) a ingressar na escola (1.ºano)” foram criadas 7 categorias e para cada uma destas um determinado número de subcategorias (Tabela 4).

Tabela 4: Categorias e subcategorias criadas para organizar as ideias dos EE acerca da entrada do seu filho para o 1º ano

Categorias	Subcategorias
	Autonomia/Independência
	Concentração
	Convívio
	Crescimento/Desenvolvimento
Aspetos Positivos relativos à Criança	Evolução
	Maturidade
	Preparação
	Respeito
	Vontade
Aspetos Negativos relativos à Criança	Bullying
	Imaturidade
	Entusiasmo
Sentimentos Positivos	Esperança
	Segurança
	Ansiedade
Sentimentos Negativos	Insegurança
	Receio
	Adaptação
	Desafiante
Aspetos motivacionais	Exigência
	Expectativa
	Motivação
	Aprendizagens
	Competências Académicas
Conhecimento	Continuidade
	Trabalho
	Novidade
	Produtividade
	Regras
Mudanças de Contexto	Sem tempo de brincadeira
	Trabalho de casa
	Transição

A primeira grande categoria denominava-se “*Aspetos Positivos relativos à Criança*” e integrava nove subcategorias: “Autonomia/Independência”; “Concentração”, onde eram consideradas respostas onde aspetos relacionados ao tempo elevado de concentração que seria exigido às crianças eram referidos; “Convívio”, onde eram consideradas respostas que referiam o travar de novas amizades, que referiam o conceito de socialização, de partilha, de colaboração; “Crescimento/Desenvolvimento”, onde

foram também consideradas respostas que referiam termos como “ser capaz”; “Evolução”; “Maturidade”, onde foram consideradas respostas que referiam, para além do próprio termo que dá nome à subcategoria, aspetos ligados à responsabilidade e à dedicação e empenho; “Preparação”, onde foram também consideradas respostas onde se referiam ideias como a criança ter “bases” ou tornar-se mais criativa; “Respeito”; e “Vontade”, onde foram consideradas respostas que referiam a vontade por parte da criança de começar uma nova fase, mudar de escola ou aprender novos conteúdos académicos.

A segunda categoria denominava-se “*Aspetos Negativos relativos à Criança*”, composta por duas subcategorias: “Bullying” e “Imaturidade”, tendo sido consideradas nesta última respostas onde eram mencionados termos como irresponsabilidade, dificuldades de concentração ou birras.

A terceira categoria denominava-se “*Sentimentos Positivos*” e albergava três subcategorias: “Entusiasmo”, onde foram também consideradas respostas que referiam a curiosidade como sendo uma das ideias que surgia aos EE ao pensarem nos seus filhos a ingressar no 1º ano; “Esperança”; e “Segurança”, onde foram consideradas respostas onde eram mencionados conceitos como tranquilidade, pacífico, sucesso ou até mesmo expressões como “Vai correr tudo bem!” (Pp 48).

A quarta categoria denominava-se “*Sentimentos Negativos*” e era composta por três subcategorias: “Ansiedade”, onde também foram consideradas respostas onde era mencionado o termo nervosismo; “Insegurança”, onde foram também consideradas respostas onde eram mencionados termos como incerteza ou dúvidas; e “Receio”, onde foram também consideradas respostas onde eram mencionados termos como medo ou preocupação.

A quinta categoria denominava-se “*Aspetos Motivacionais*” e era composta por cinco subcategorias: “Adaptação”, onde foram também consideradas respostas que referiam a mudança como sendo uma das ideias que surgia aos EE ao pensarem nos seus filhos a ingressar no 1º ano; “Desafiante”; “Exigência”, onde foram também consideradas respostas onde eram mencionados termos como o esforço; “Expetativa”, tendo sido consideradas nesta respostas onde eram mencionados termos como preparação, aventura, descoberta ou curiosidade; e “Motivação”.

A sexta categoria denominava-se “**Conhecimento**” e era composta por quatro subcategorias: “Aprendizagens”; “Competências Acadêmicas”, onde foram consideradas respostas que faziam referência à aprendizagem da leitura e da escrita ou ao desenvolvimento do cálculo matemático por parte da criança; “Continuidade”; e “Trabalho”, onde foram também consideradas respostas onde eram referidas ações como o estudar ou o trabalhar em prol da escola.

E, por fim, a sétima categoria denominava-se “**Mudanças de Contexto**”, sendo composta por seis subcategorias: “Novidade”, onde foram também consideradas respostas que remetiam para novas rotinas, para novos métodos de trabalho, entre outras; “Produtividade”, onde foram também consideradas respostas onde era mencionado o aumento de tarefas entre ciclos, a exigência de trabalho às crianças e a sua consequente resposta; “Regras”, onde eram também tidas em conta as respostas dos EE que referiam restrições e faziam ênfase à rigidez de horários; “Sem tempo de brincadeira”; “Trabalho de casa”; e “Transição”, sendo que nesta última foram também consideradas respostas que referiam integração, elementos da comunidade educativa, mudança, entre outros conceitos.

Para a questão “Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre o funcionamento/a dinâmica do jardim de infância e do 1.ºano de escolaridade?” foram criadas novamente 7 categorias e para cada uma destas um determinado número de subcategorias (Tabela 5).

Tabela 5: Categorias e subcategorias criadas para organizar as principais diferenças entre ciclos apontadas pelos EE

Categorias	Subcategorias
Aspetos Relativos à Criança	Responsabilidade
	Evolução pessoal
	Independência/Autonomia
	Concentração
	Saber comportar-se
Aspetos Relativos à Família	Desenvolver a motricidade fina
	Tempo de acompanhamento

Categorias	Subcategorias
Estratégias de Ensino/Aprendizagem	Abordagem lúdica
	Diferenças na exigência do ensino
	Formalidade/Disciplina
	Avaliação
	Aprendizagem formal da leitura e da escrita
	Nível das aprendizagens
	Estudo
Mudanças a nível relacional	Mudança de colegas
	Mudança de professor
	Mudanças no acompanhamento individual
Mudança de Contexto	Proximidade com os alunos
	Mudança de escola
Alterações nas rotinas	Disposição na sala de aula
	Sesta
	Tempo de brincadeira
	Carga horária
Outras	Tempo sentados
	Não existem grandes diferenças
	Não sei como funciona o 1º ano

A primeira grande categoria criada denominava-se “*Aspetos relativos à Criança*” e albergava seis subcategorias: “Responsabilidade”, onde estavam incluídas respostas associadas à responsabilidade que a criança devia desenvolver em relação, por exemplo, ao estudo e aos trabalhos de casa, algo que não era sentido como essencial no JI; “Evolução pessoal”, respostas associadas à maturidade da criança, aos seus conhecimentos; “Independência/Autonomia”; “Concentração”; “Saber comportar-se”, onde foram consideradas respostas como “Tem de começar a ser levado mais a sério!” (Pji 50) e respostas onde era mencionada a postura que a criança devia adotar, uma postura mais séria, diferente da do JI; e “Desenvolver a motricidade fina”.

A segunda categoria denominava-se “*Aspetos Relativos à Família*”, contendo apenas uma subcategoria denominada “Tempo de acompanhamento” – nesta foram consideradas respostas onde os EE assumiam ter de aumentar o tempo de atenção e apoio prestado aos seus filhos com a transição para o 1º ano.

A terceira categoria denominava-se “*Estratégias de Ensino/Aprendizagem*” e era composta por sete subcategorias: “Abordagem lúdica”, muito associada ao JI pelos EE nas suas respostas; “Diferenças na exigência do ensino”; “Formalidade/Disciplina”, ideia

extremamente associada àquilo que representa o 1º CEB para os EE; “Avaliação”, componente associada aos testes e aos trabalhos de casa solicitados e realizados no 1º CEB; “Aprendizagem formal da leitura e da escrita”; “Nível das aprendizagens”, sempre tido como mais exigente e com um grau de dificuldade superior no 1º CEB; e “Estudo”.

A quarta categoria criada denominava-se “**Mudanças a Nível Relacional**”, e era constituída por quatro subcategorias: “Mudança de colegas”; “Mudança de professor”; “Mudanças no acompanhamento individual”, onde foram integradas respostas que salientavam o carácter individualista associado ao 1º CEB, onde a criança deve ser mais independente e autónoma nas suas atividades; e “Proximidade com os alunos”, característica associada pelos EE ao Professor(a) do 1º CEB, que é visto como alguém mais distante e mais frio comparativamente aos educadores de infância.

A quinta categoria denominava-se “**Mudanças de Contexto**” e compunham-na duas subcategorias: “Mudança de escola” e “Disposição na sala de aula”, sendo esta última constituída por respostas onde eram referidas as diferenças entre a sala do JI (caracterizada por “cantos”) e a sala de aula do 1º CEB.

Já a sexta categoria denominava-se “**Alterações nas Rotinas**” e era constituída por quatro subcategorias: “Sesta”, associada a um dos hábitos do JI que deixa de ter lugar no 1º CEB; “Tempo de brincadeira”, que os pais assumem como sendo superior no JI e muito menor no 1º CEB; “Carga horária” que é tido como mais pesada no 1º CEB devido às aprendizagens, às disciplinas, ao tempo passado em sala de aula; e “Tempo sentados”, tido como muito superior no 1º CEB em relação ao JI.

A sétima e última categoria denominava-se “**Outras**” e era composta por duas subcategorias “Não existem grandes diferenças” e “Não sei como funciona o 1º ano”.

Para a questão “Tem conhecimento de algum tipo de atividades realizadas ou que se costumam realizar pela instituição que o/a seu/sua filho(a) frequenta, que tem como intuito promover a transição da educação pré-escolar para o 1º ano? Se sim, que atividades?” foram criadas 13 categorias consoante as atividades respondidas pelos EE (Tabela 6).

Tabela 6: Categorias e subcategorias criadas para organizar as atividades referidas pelos EE

Categorias
Apoio Psicológico
Aquisição de competências no JI (alfabetização, matemática, autonomia)
Atividades conjuntas de JI e 1º ano
Atividades extracurriculares do 1º ano
Conhecer o novo Professor
Conversas sobre o 1º ano
Envolvimento das famílias na adaptação
Integração por parte dos alunos do 1º ano
Mudança de sala atempadamente
Regime sem aulas na primeira semana
Visita à nova escola/sala
Visualização de Vídeos
EE que respondem não/não sei

São elas: “**Apoio Psicológico**”, onde são referidas reuniões com os EE e com os professores, apoio às crianças; “**Aquisição de competências no JI (alfabetização, matemática, autonomia)**”; “**Atividades conjuntas de JI e 1º ano**” onde desenvolvem trabalhos em grupo, realizam jogos, etc; “**Atividades extracurriculares do 1º ano**”, em que os EE explicam que as crianças são introduzidas às atividades extracurriculares disponíveis para os alunos do 1º CEB e é-lhes permitida a sua participação; “**Conhecer o novo Professor**”; “**Conversas sobre o 1º ano**”, atividade desenvolvida em contexto de JI com o(a) educador(a); “**Envolvimento das famílias na adaptação**”, onde os EE referem reuniões com os educadores e professores, por exemplo; “**Integração por parte dos alunos do 1º ano**”, em que, segundo as explicações dos EE, estes recebem as crianças do JI na sua sala, ajudando na sua integração no espaço e esclarecendo dúvidas; “**Mudança de sala atempadamente**”; “**Regime sem aulas na primeira semana**”, atividade apontada por alguns EE, que explicam que tem a intenção de facultar às crianças um período de descoberta e adaptação à sua nova realidade; “**Visita à nova escola/sala**”, atividade realizada frequentemente ao longo do último ano do JI; “**Visualização de Vídeos**”; e por fim a subcategoria onde se inseriam os “**EE que respondem não/não sei**”.

Para a questão “Sente que atividades que sejam desenvolvidas no âmbito da transição trazem algum benefício? Porquê?” foram criadas 9 categorias tendo em conta as justificações dadas pelos EE (Tabela 7).

Tabela 7: *Categorias e subcategorias criadas para organizar os benefícios referidos pelos EE decorrentes das atividades de transição*

Categorias
Ajuda a gerir a ansiedade
Ajuda na adaptação da criança
Contribui para a motivação
Contribui para uma transição suave
Desenvolvimento de competências na criança
Desmistificar o que é o 1º ano
Não é tudo novidade
Não/Não responde
Sim, mas não justifica

São elas: *“Ajuda a gerir a ansiedade”*; *“Ajuda na adaptação da criança”*, às novas rotinas, às novas responsabilidades, aos novos métodos de ensino; *“Contribui para a motivação”*, que os EE referem como sendo a motivação da criança para se adaptar e se querer integrar ao novo contexto; *“Contribui para uma transição suave”*, no sentido em que tanto os EE, como as crianças não sentem a transição de uma forma tão brusca devido à preparação realizada anteriormente; *“Desenvolvimento de competências na criança”*, algo a que os EE dão grande valor, uma vez que acreditam que as crianças já devam levar consigo algumas competências (principalmente) académicas para o 1º CEB; *“Desmistificar o que é o 1º ano”*, onde foram enquadradas respostas onde os EE afirmam que este tipo de atividades ajudam a quebrar alguns medos e ideias erradamente pré-concebidas; *“Não é tudo novidade”*, categoria onde estão representadas as ideias dos EE de que este tipo de atividades ajudam as crianças a saberem com aquilo que podem contar no 1º CEB, aquilo que vão encontrar, aquilo que será esperado deles; e por fim as categorias onde foram inseridos os EE que responderam não ou que não responderam de todo – *“Não/Não responde”* – ou respondem, mas não especificam a sua resposta – *“Sim, mas não justifica”*.

Para a questão “Que atividades, para crianças ou famílias, poderiam ser desenvolvidas pelas instituições para facilitar a transição?” foram criadas 8 categorias baseadas nas sugestões dos EE (Tabela 8).

Tabela 8: Categorias e subcategorias criadas para organizar as atividades de transição sugeridas pelos EE

Categorias
Atividades que envolvam as famílias no processo
Atividades que evidenciem as diferenças entre ciclos
Conviver com o professor antes de iniciar o 1º ano
Convívio com os alunos mais velhos
Tarefas que exijam maior concentração e autonomia
Visitas à nova escola/sala
As atividades desenvolvidas pela escola satisfazem
Não sei/Não responde

Estas eram: “**Atividades que envolvam as famílias no processo**”, onde os EE deram imensos exemplos: desde a criação de palestras para esclarecimento e envolvimento dos pais no processo de transição, a permissão por parte da instituição para que os pais possam acompanhar as crianças à nova escola e à nova sala de aula, a criação de grupos de partilha entre pais, educadores, professores e psicólogos e a criação de sessões de apoio aos pais acerca das mudanças de escola, de amigos, de professores; “**Atividades que evidenciem as diferenças entre ciclos**”; “**Conviver com o professor antes de iniciar o 1º ano**”; “**Convívio com os alunos mais velhos**”, para que, segundo os EE, possam existir trocas de experiências e esclarecimento de dúvidas entre pares que melhor sabem comunicar entre si; “**Tarefas que exijam maior concentração e autonomia**”, como a realização de fichas de treino da escrita, onde as crianças devem estar sentadas em concentração, por exemplo; “**Visitas à nova escola/sala**”, atividade muito sugerida pelos EE; e as categorias “**As atividades desenvolvidas pela escola satisfazem**” e “**Não sei/Não responde**”.

Por último, para a questão “Conversa com o/a seu/sua filho(a) acerca deste período de transição que decorrerá em breve? Se sim, que tópicos aborda nessas conversas?” foram criadas 9 categorias tendo em conta as respostas dadas pelos EE (Tabela 9).

Tabela 9: Categorias e subcategorias criadas para organizar os tópicos abordados pelos EE nas conversas que desenvolvem com os seus filhos acerca da transição

Categorias
Amizades
Diferente exigência no ensino
Diminuição do tempo de brincadeira

Categorias

Novas aprendizagens
Saber comportar-se
Tornar-se mais responsável
Tranquilização acerca das mudanças entre ciclos
Sim, mas não especifica
Não/Não responde

São elas: “*Amizades*”, onde os EE afirmam tentar explicar aos seus filhos que irão encontrar crianças que nunca viram e fazer novas amizades ou então explicam que talvez tenham a sorte de ficar com alguns dos “amiguinhos” do JI na turma nova, sempre numa tentativa de tranquilizar neste aspeto das amizades; “*Diferente exigência no ensino*”, sempre na medida de fazer ver às crianças que o ano que aí vem exigirá mais esforço e empenho por parte destas no que toca à dificuldade daquilo que irão aprender; “*Diminuição do tempo de brincadeira*”; “*Novas aprendizagens*”, no sentido de tentar motivá-las, muitas vezes referindo a alfabetização – “Que vai aprender muitas coisas novas, a escrever e ler que é o que mais quer.” (Pji 10) – o desenvolver do cálculo mental, entre outras competências; “*Saber comportar-se*” e “*Tornar-se mais responsável*”, categorias estas associadas ao alertar quanto à postura que as crianças devem adotar ao ingressarem no 1º CEB, segundo a ótica dos EE; “*Tranquilização acerca das mudanças entre ciclos*”, categoria onde foram consideradas respostas como “Disse-lhe que fazia parte do crescimento, todos passámos por isso, pela ida para o 1º ano, é um processo natural da vida” (Pp 17) ou “Tento sempre esclarecer os seus receios e falar sobre o que vai aprender e as mudanças por que vai passar” (Pji 9); e por fim as categorias “**Sim, mas não especifica**”; e “*Não/Não responde*”.

IV. Apresentação e análise de resultados

Todos os dados obtidos neste estudo foram analisados sempre tendo por base o objetivo geral definido inicialmente – “Compreender quais as perspectivas, nas suas diversas vertentes, do Encarregado de Educação (EE) sobre a transição do seu filho da educação pré-escolar para o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico.” – assim como as questões de investigação colocadas. Posto isto, apresentam-se, então, os resultados analisados de maior importância para a presente investigação.

4.1 “Ingresso na Escola”

Na segunda secção do questionário – “Ingresso na Escola” – duas questões de resposta aberta foram colocadas aos EE, tal como referido anteriormente. As suas respostas foram analisadas e posteriormente organizadas em categorias e subcategorias, como descrito nos procedimentos, para que fosse possível uma melhor compreensão dos dados conseguidos.

Na Tabela 10 é possível observar as respostas dadas pelos Encarregados de Educação à questão “Indique as três primeiras ideias que lhe surgem quando pensa no(a) seu/sua filho(a) a ingressar na escola (1.ºano)”.

Tabela 10: Ideias sugeridas pelos EE ao idealizarem os seus filhos a ingressar no 1º ano.

Categorias	Subcategorias	<i>Jardim de Infância</i>		<i>1º Ano</i>	
		Frequência de Pais	Frequência de ocorrências	Frequência de Pais	Frequência de ocorrências
Aspetos Positivos relativos à Criança	Autonomia/Independência	4,69%		11,36%	
	Concentração	0,00%		18,18%	
	Convívio	9,38%		11,36%	
	Crescimento/Desenvolvimento	23,44%		13,64%	
	Evolução	6,25%	26,22%	0,00%	29,66%
	Maturidade	18,75%		13,64%	
	Preparação	3,13%		2,27%	
	Respeito	0,00%		4,55%	
Aspetos Negativos relativos à Criança	Vontade	1,56%		4,55%	
	Bullying	0,00%	1,83%	2,27%	2,54%
	Imaturidade	4,69%		4,55%	
Sentimentos Positivos	Entusiasmo	14,06%		13,64%	
	Esperança	3,13%	9,15%	0,00%	5,93%
	Segurança	6,25%		2,27%	

Categorias	Subcategorias	<i>Jardim de Infância</i>	<i>1º Ano</i>	Frequência de Pais	Frequência de Pais	Frequência de ocorrências
		Frequência de Pais	Frequência de ocorrências			
Sentimentos Negativos	Ansiedade	10,94%			11,36%	
	Insegurança	4,69%	16,46%		4,55%	14,41%
	Receio	26,56%			22,73%	
Aspetos motivacionais	Adaptação	17,19%			13,64%	
	Desafiante	7,81%			4,55%	
	Exigência	1,56%	10,37%		9,09%	17,80%
	Expectativa	6,25%			15,91%	
	Motivação	1,56%			4,55%	
Conhecimento	Aprendizagens	26,56%			27,27%	
	Competências Académicas	7,81%	17,07%		9,09%	15,25%
	Continuidade	0,00%			4,55%	
	Trabalho	9,38%			0,00%	
	Novidade	12,50%			6,82%	
Mudanças de Contexto	Produtividade	3,13%			0,00%	
	Regras	1,56%	15,24%		9,09%	14,41%
	Sem tempo de brincadeira	1,56%			9,09%	
	Trabalho de casa	4,69%			0,00%	
	Transição	17,19%			13,64%	

Analisando de uma forma geral as percentagens obtidas nas categorias desta questão em particular, é possível compreender que tanto para os EE das crianças ainda a frequentar o JI, como para os EE das crianças já a frequentar o 1º ano, quando pensam nos seus filhos a ingressar no ensino básico as suas respostas evidenciam padrões muito semelhantes, havendo um paralelismo entre as categorias com maior e menor representatividade. De realçar que os seus pensamentos se dirigem principalmente para aspetos positivos relativos à criança, isto é, às características que acreditam ser necessárias para que, por parte da criança, a transição seja alcançada com sucesso. De realçar que as referências a aspetos negativos são menos significativas, sendo direcionadas essencialmente para o receio e a ansiedade que podem surgir no decorrer desta fase. As subcategorias mais referidas nas principais ideias dos pais relativamente à transição prendem-se com aspetos do desenvolvimento e maturidade das crianças e com o seu entusiasmo associado a algum receio e ansiedade.

Os pais foram também questionados acerca das principais diferenças entre o funcionamento/a dinâmica do jardim de infância e do 1.ºano de escolaridade, estando as suas respostas organizadas na Tabela 11.

Tabela 11: Principais diferenças entre a dinâmica do JI e do 1º ano apontadas pelos EE

Categorias	Subcategorias	Jardim de Infância		1º Ano	
		Frequência de Pais	Frequência de ocorrências	Frequência de Pais	Frequência de ocorrências
Aspetos Relativos à Criança	Responsabilidade	23,44%		27,27%	
	Evolução pessoal	3,13%		9,09%	
	Independência/Autonomia	10,94%		18,18%	
	Concentração	10,94%	20,69%	22,73%	32,20%
	Saber comportar-se	7,81%		9,09%	
Aspetos Relativos à Família	Desenvolver a motricidade fina	1,56%		0,00%	
	Tempo de acompanhamento	3,13%	0,86%	0,00%	0,00%
	Abordagem lúdica	9,38%		11,36%	
Estratégias de Ensino/Aprendizagem	Diferenças na exigência do ensino	28,13%		31,82%	
	Formalidade/Disciplina	25,00%		20,45%	
	Avaliação	3,13%	40,52%	0,00%	34,75%
	Aprendizagem formal da leitura e da escrita	7,81%		2,27%	
	Nível das aprendizagens	18,75%		15,91%	
Mudanças a nível relacional	Estudo	14,06%		11,36%	
	Mudança de colegas	4,69%		0,00%	
	Mudança de professor	3,13%		2,27%	
	Mudanças no acompanhamento individual	9,38%	10,34%	11,36%	9,32%
Mudança de Contexto	Proximidade com os alunos	9,38%		11,36%	
	Mudança de escola	3,13%	3,45%	0,00%	1,69%
	Disposição na sala de aula	3,13%		4,55%	
Alterações nas rotinas	Sesta	3,13%		0,00%	
	Tempo de brincadeira	23,44%	22,41%	20,45%	21,19%
	Carga horária	17,19%		20,45%	
	Tempo sentados	20,31%		15,91%	
Outras	Não existem grandes diferenças	1,56%		2,27%	
	Não sei como funciona o 1º ano	1,56%	1,72%	0,00%	0,85%

Pela sua análise podemos novamente constatar um grande paralelismo entre as respostas dos dois grupos de pais nas diferenças mais e menos referidas na maioria das categorias e subcategorias criadas. É de notar que as que mais se sobressaem são as que estão associadas às mudanças expectáveis que aconteçam relativas à criança – no sentido em que é esperado pelos pais que exista uma evolução por parte da criança como

consequência da sua mudança para o 1º CEB, nomeadamente a nível da sua responsabilidade, da sua autonomia e da sua capacidade de concentração [“As crianças evoluem mais no primeiro ano... Não só em termos de aprendizagem, mas também a nível pessoal... Ficam mais independentes apesar de tenra idade. O que na minha opinião é bom!” (Pji 5)]; às mudanças em relação às estratégias de ensino e de aprendizagem – onde os pais apontam diferenças principalmente no que toca à exigência do ensino e à formalidade e disciplina imposta [“Sair do mundo da brincadeira e faz de conta, para um mundo real de aprendizagem com regras” (Pji 10); “A exigência e a necessidade de concentração são completamente diferentes” (Pp 15)]; e às alterações nas rotinas entre ciclos, fazendo notar a diminuição do tempo de brincadeira, o aumento do tempo que as crianças permanecem sentadas e o aumento da sua carga horária aquando o seu ingresso no 1º CEB [“Tempo em tarefa, menos recreio, mais tempo sentado” (Pp 3); “Estarem sentados muito tempo, pouco tempo de brincadeira, muita responsabilidade” (Pji 14)].

4.2 “Expetativas e Sentimentos”

A secção seguinte do questionário – “Expetativas e Sentimentos” – integrava 3 escalas diferentes: sentimentos das crianças, sentimentos dos pais e autoeficácia dos pais, tal como referido anteriormente. Todas as respostas dadas pelos EE foram sujeitas a um tratamento estatístico e posteriormente analisadas, estando abaixo representadas as principais conclusões retiradas dessa mesma análise.

4.2.1. Sentimentos das crianças

A escala dos sentimentos das crianças, depois de analisadas as suas características psicométricas, ficou organizada numa dimensão cujos itens referiam sentimentos positivos da criança face ao processo de transição.

Os resultados indicam que os EE apresentam perceções quanto aos sentimentos positivos da criança acima do ponto médio da escala em uso ($M=4.10$; $DP=.82$; ponto médio: 3) indicando perceções relativamente positivas na forma como as crianças vivenciam ou vivenciaram esse processo (Tabela 12).

Tabela 12: Sentimentos positivos da criança percebidos pelos EE - média, desvio-padrão e percentagens

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>1 (Discordo Totalmente) – 2</i>	<i>3 (Ponto Médio)</i>	<i>4 – 5 (Concordo Totalmente)</i>
Sentimentos positivos da criança percebidos pelos EE	4.10	.82	7.4 %	19.5 %	73.1 %

É de notar que embora os pais das crianças que já estavam no 1º ciclo refiram que os filhos se sentiram de forma mais positiva ($M_{ji}=3.99$ e $M_p=4.23$), as diferenças de médias não se mostraram estatisticamente significativas.

4.2.2. Sentimentos dos EE

Os Sentimentos dos pais face à transição foram caracterizados por uma escala com duas dimensões uma que reenviava para sentimentos positivos e outra para negativos.

Uma vez que os pais participantes eram de dois grupos diferentes, pretendeu analisar-se se existiam diferenças nos sentimentos – quer positivos, quer negativos – entre os EE das crianças do JI e os EE das crianças do 1º CEB. Os valores médios dos dois grupos encontram-se apresentados na Tabela 13. Constata-se que as médias são relativamente elevadas e semelhantes. Um teste t para amostras independentes foi aplicado, que permitiu concluir não existirem diferenças nas referências a **sentimentos positivos** entre os pais dos dois grupos.

Tabela 13: Sentimentos positivos face à transição em função do grupo de EE (JI vs 1º CEB)

	<i>JI</i>		<i>1º CEB</i>		<i>Amostra Total</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
EE com sentimentos positivos	6.70	1.20	6.61	1.01	6.66	1.12

No que se refere à vivência de sentimentos negativos por parte dos EE, os resultados estão apresentados na Tabela 14. Como podemos constatar os EE das crianças do JI apresentam um valor médio de referência a sentimentos negativos superior aos EE das crianças do 1º CEB.

Tabela 14: Sentimentos negativos face à transição em função do grupo de EE (JI vs 1º CEB)

	<i>JI</i>		<i>1º CEB</i>		<i>Amostra Total</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
EE com sentimentos negativos	5.26	2.15	4.60	2.01	4.99	2.11

A análise destas médias através de teste t para amostras independentes permitiu concluir que os **sentimentos negativos** sentidos face à transição pelos EE das crianças do JI e pelos EE das crianças do 1º CEB não era significativamente diferente.

Uma vez que experiências anteriores com outros filhos poderia influenciar a forma como os pais se sentem, optou-se por se analisar os sentimentos associados há existência de outros filhos e da idade desses. Para que a análise fosse de mais fácil compreensão foram criados três grupos distintos: o grupo “Sem outros filhos”, o grupo “C/ filho mais novo” e o grupo “C/ filho mais velho”.

Como é possível observar na Tabela 15, no que se refere aos sentimentos positivos, os EE apresentam em todos os grupos valores acima daquele que é o ponto médio (ponto médio: 4.5) desta escala (S/ outros filhos: $M=6.81$; $DP=1.18$; C/ filho mais novo: $M=6.52$; $DP=.97$; C/ filho mais velho: $M=6.64$; $DP=1.18$). Estes valores mostraram-se equivalentes estatisticamente.

Já as médias dos sentimentos negativos vivenciados pelos EE face à transição dos seus filhos, evidenciam algumas diferenças entre os três grupos ($F(2)=7.57$, $p=.001$). Os pais “Sem outros filhos” e “Com filho mais novo” apresentam valores acima daquele que é o ponto médio desta escala (S/ outros filhos: $M=5.74$; $DP=1.91$; C/ filho mais novo: $M=5.43$; $DP=1.74$); enquanto que os EE com filho(s) mais velho(s) apresentaram uma média inferior ao ponto médio da escala ($M=4.10$; $DP=2.20$). Uma análise Post-Hoc pelo teste Tukey confirmou que esta diferença era estatisticamente significativa, tanto na comparação com os pais sem outros filhos ($p=.001$) como no caso dos pais com filhos mais novos ($p=.017$).

Tabela 15: Sentimentos dos EE tendo em conta o número e a idade dos filhos – médias e desvio-padrão

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
EE - sentimentos positivos	S/ outros filhos	35	6.81	1.18
	C/ filho mais novo	29	6.52	.97
	C/ filho mais velho	44	6.64	1.18
	Total	108	6.66	1.12
EE - sentimentos negativos	S/ outros filhos	35	5.74	1.91
	C/ filho mais novo	29	5.43	1.74
	C/ filho mais velho	44	4.10	2.20
	Total	108	4.99	2.11

Tentámos também compreender como pais com habilitações literárias diferentes vivenciavam o processo de transição dos filhos. Para que a análise fosse de mais fácil compreensão, foram criados dois grupos: o Grupo 1, que incluiu todos os pais com uma escolaridade até ao 12º ano (inclusive) (N=23) e o Grupo 2, composto pelos pais que completaram qualquer grau do ensino superior (N=79).

Constatamos pela análise dos valores da Tabela 16 que os dois grupos apresentam valores médios de sentimentos positivos relativamente elevados tendo o Grupo 1 obtido um valor médio de 6.76 nas suas respostas e o Grupo 2 um valor médio de 6.65 . Não foram encontradas diferenças significativas entre estes valores, indicando vivências emocionais semelhantes para os dois grupos.

Tabela 16: Sentimentos positivos face à transição em função das habilitações literárias

	<i>Grupo 1</i>		<i>Grupo 2</i>		<i>Amostra Total</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
EE com sentimentos positivos	6.76	1.33	6.65	1.08	6.66	1.12

No que se refere aos sentimentos negativos os resultados estão apresentados na Tabela 17. Constatamos que o Grupo 1 obteve um valor médio de 5.91 nas suas respostas e o Grupo 2 um valor médio mais baixo. A comparação destas médias a partir de um teste *t* para amostras independentes permitiu concluir que existem diferenças entre estes dois grupos relativamente aos seus sentimentos negativos ($t(100)=2.23$; $p=.028$), sendo que os pais com habilitações literárias mais baixas a vivenciam de forma mais negativa.

Tabela 17: Sentimentos negativos face à transição em função das habilitações literárias

	<i>Grupo 1</i>		<i>Grupo 2</i>		<i>Amostra Total</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
EE com sentimentos negativos	5.91	2.21	4.80	2.07	4.99	2.11

4.2.3. Autoeficácia

Como referido anteriormente, a terceira escala (autoeficácia dos pais) contemplava seis itens que remetiam para o grau de confiança experienciado pelos EE face à sua ação e envolvimento na transição dos seus filhos para o 1º ano.

É possível compreender a partir da Tabela 18 abaixo representada que 2 EE (1.8%) deram respostas entre os valores 1 e 3 na escala de *Likert*, 22 EE (20.5%) deram respostas entre os valores 4 e 5 e 84 EE (77.9%) deram respostas entre os valores 6 e 8. Sendo o ponto médio desta escala o valor 4.5, sempre que os EE obtenham uma média de respostas igual ou superior a este valor para esta escala em particular, então pode admitir-se que estes se percecionam como autoeficazes no que toca à sua postura e envolvimento na transição dos seus filhos para o 1º ano. Após tratamento estatístico compreendemos que os 108 EE que compõem esta amostra obtiveram uma média de 6.66 nesta escala, o que demonstra, tal como já explicado acima, que os participantes desta investigação se percecionam como muito autoeficazes – uma vez que o valor máximo da escala é 8.

Tabela 18: Níveis de autoeficácia percecionados pelos EE – média, desvio-padrão e percentagens

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>1 (Discordo Completamente) – 3</i>	<i>4 – 5 (Ponto Médio: 4.5)</i>	<i>6 – 8 (Concordo Completamente)</i>
Autoeficácia	6.66	1.14	1.8 %	20.5 %	77.9 %

Após esta análise, pretendeu entender-se como era a percepção da autoeficácia (AE) dos EE dos dois grupos, EE de crianças do 1º ano e EE de crianças de JI. Pela análise da Tabela 19 podemos verificar que os EE das crianças do JI foi de 6.34 e a dos EE das crianças do 1º CEB foi de 7.14. De modo a analisar se estas médias se diferenciavam significativamente, realizou-se então um teste t para amostras independentes que confirmou a significância estatística entre elas ($t(106)=-3.84; p\leq 0.05$), concluindo-se que os pais de crianças do 1º ciclo, que já passaram por uma transição, se percebem com mais confiança para gerirem este processo do que os pais das crianças que ainda vão transitar.

Tabela 19: Autoeficácia percebida em função do grupo de EE (JI vs 1º CEB)

	<i>JI</i>		<i>1º CEB</i>		<i>Amostra Total</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoeficácia	6.34	1.20	7.14	.85	6.66	1.14

Procurámos também caracterizar a AE consoante as habilitações literárias. Tal como referido anteriormente, considerámos dois grupos: Grupo 1 – pais com uma escolaridade até ao 12º ano (inclusive) (n=23) e o Grupo 2 – pais que completaram qualquer grau do ensino superior (n=79). Os valores de AE encontram-se apresentados na Tabela 20. Podemos constatar para o Grupo 1 um valor médio de 6.83 e para o Grupo 2 um valor médio muito semelhante de 6.61, não se tendo mostrado significativa a diferença entre eles.

Tabela 20: Autoeficácia percebida em função das habilitações literárias

	<i>Grupo 1</i>		<i>Grupo 2</i>		<i>Amostra Total</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoeficácia	6.83	1.29	6.61	1.13	6.66	1.14

Tal como referido anteriormente, experiências anteriores com outros filhos podem influenciar a forma como os pais se percebem a nível da AE. Assim sendo, para a seguinte análise foram considerados três grupos de pai já descritos anteriormente: “S/ outros filhos”, “C/ filho mais novo” e “C/ filho mais velho”. Pela análise dos dados da Tabela 21, constatamos que as médias da AE para os pais dos diferentes grupos variam,

sendo os pais que têm filhos mais velhos aqueles que se sentem mais confiantes e os que só têm filhos mais novos, aqueles que se sentem menos confiantes.

Tabela 21: Autoeficácia percebida em função do número de filhos e das suas idades

	“C/ filho mais novo”		“C/ filho mais velho”		S/ outro filho	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoeficácia	6.09	1.11	7.05	.81	6.66	1.32

Através de uma ANOVA – Oneway foi possível compreender que existem diferenças significativas na autoeficácia percebida pelos EE entre os grupos acima definidos ($F(2)=6.93$; $p=.001$). Através do teste post-hoc verificou-se que essas diferenças eram significativas somente entre os grupos “C/ filho mais novo” e “C/ filho mais velho” ($p=.001$)

Procurámos ainda analisar se existia alguma associação entre os valores de AE e os sentimentos vivenciados pelos pais. Procedemos então a uma análise de correlações, cujos valores estão apresentadas na Tabela 22.

Podemos verificar que os sentimentos positivos sentidos pelos EE face à transição se encontram positivamente relacionados com a autoeficácia percebida pelos mesmos ($\rho=.524$; $p<.01$) – isto significa que quando o nível de sentimentos positivos aumenta, os níveis de autoeficácia percebida pelos EE também aumenta. Já os sentimentos negativos experienciados pelos EE face à transição encontram-se negativamente relacionados com a autoeficácia percebida pelos mesmos ($\rho=-.255$; $p<.01$) – isto significa que quando o nível de sentimentos negativos aumenta, os níveis de autoeficácia percebida pelos EE diminui.

Tabela 22: Correlações entre as variáveis autoeficácia e sentimentos dos EE

		<i>EE com sentimentos positivos</i>	<i>EE com sentimentos negativos</i>
		Autoeficácia	Correlação de Pearson
	Sig.	.000	.008

Uma vez que tínhamos várias medidas de caracterização dos EE e também a sua apreciação sobre os sentimentos das crianças na transição, procurámos estudar o valor explicativo das características dos pais para a compreensão dos sentimentos dos seus filhos.

Para isto foram então criados três modelos: no Modelo 1 foram introduzidas somente variáveis de Background como o Grupo (JI ou 1º Ciclo), o nível de escolaridade dos EE e o número e idade de outros filhos; no Modelo 2 para além das mesmas variáveis, introduziu-se a Autoeficácia; e no Modelo 3, para além das variáveis anteriormente referidas juntaram-se os sentimentos dos EE face à transição.

Os resultados da análise de regressão desenvolvida estão expostos na Tabela 23. Quanto ao Modelo 1, compreendemos que este não é significativo, uma vez que apenas explica .047 (R^2) dos sentimentos da criança percebidos pelos EE verificando-se que nenhuma destas variáveis contribuem de forma significativa para que se compreendam/se expliquem os sentimentos positivos da criança face à transição percebidos pelos EE.

Já o Modelo 2, por sua vez, é significativo ($Z(4)=7.37$; $p\leq.001$), uma vez que explica 23,3% ($R^2=.233$) dos sentimentos da criança percebidos pelos EE. Fazendo uma análise mais aprofundada, é possível compreender que este modelo apresenta uma relação estatisticamente significativa com a variável “Autoeficácia” ($t=4.85$; $p\leq.001$). Daqui é possível concluir, então, que o nível de autoeficácia percebida pelos EE quanto à sua prestação ao longo do processo de transição tem um valor preditor sobre a percepção que estes têm do nível de sentimentos positivos apresentados pela criança face à mesma.

Quanto ao último modelo – o Modelo 3 – que engloba todas as variáveis, compreendemos que este é também significativo ($Z(6)=6.24$; $p\leq.001$), uma vez que explica 28,3% ($R^2=.283$) dos sentimentos da criança percebidos pelos EE ao adicionar as variáveis dos sentimentos dos EE. Analisando mais a fundo, é possível compreender que este modelo apresenta uma relação estatisticamente significativa com a variável “EE c/ sentimentos positivos” ($t=2.53$; $p\leq.05$). Daqui é possível concluir, então, que o nível de sentimentos positivos dos EE face à transição influencia a percepção que estes têm do nível de sentimentos positivos apresentados pela criança face à mesma.

Tabela 23: Análises de regressão hierárquica para os sentimentos positivos da criança percebidos pelos EE

<i>Sentimentos positivos da criança percebidos pelos EE</i>						
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	SE	β	SE	β	SE	β
Grupos JI e 1º CEB	.172	.159	.166	-.007	.167	.056
Escolaridade EE	.063	.011	.058	.069	.058	.048
Nº e idade filhos	.099	.125	.090	.060	.093	.085
Autoeficácia			.070	.468**	.086	.282*
EE c/ sentimentos positivos					.081	.275*
EE c/ sentimentos positivos					.039	-.039
R	.218		.483		.532	
R ²	.047		.233		.283	
ΔR^2	.018		.201		.237	
*p≤.05; **p≤.001						

4.3. “Escola e Envolvimento Parental”

Na quarta secção do questionário – “Escola e Envolvimento Parental” – quatro questões de resposta aberta foram colocadas aos EE. As suas respostas foram analisadas e posteriormente organizadas em categorias para que fosse possível uma melhor compreensão dos dados conseguidos, como já feito anteriormente.

Na tabela (Tabela 24) é possível observar as respostas dadas pelos EE à questão “Tem conhecimento de algum tipo de atividades realizadas ou que se costumam realizar pela instituição que o/a seu/sua filho(a) frequentou, com o intuito de promover a transição da educação pré-escolar para o 1º ano? Se sim, que atividades?”.

Tabela 24: Referências dos EE sobre as atividades de transição desenvolvidas pela instituição escolar

Categorias	Frequência de Pais de crianças a frequentar o JI	Frequência de Pais de crianças a frequentar o 1º ano
Apoio Psicológico	1,56%	9,09%
Aquisição de competências no JI (alfabetização, matemática, autonomia)	15,63%	9,09%
Atividades conjuntas de JI e 1º ano	17,19%	25,00%

Categorias	Frequência de Pais de crianças a frequentar o JI	Frequência de Pais de crianças a frequentar o 1º ano
Atividades extracurriculares do 1º ano	3,13%	4,55%
Conhecer o novo Professor	15,63%	18,18%
Conversas sobre o 1º ano	10,94%	11,36%
Envolvimento das famílias na adaptação	0,00%	9,09%
Integração por parte dos alunos do 1º ano	0,00%	13,64%
Mudança de sala atempadamente	3,13%	0,00%
Regime sem aulas na primeira semana	0,00%	6,82%
Visita à nova escola/sala	21,88%	47,73%
Visualização de Vídeos	3,13%	0,00%
EE que respondem não/não sei	15,63%	9,09%

No caso desta questão conclui-se que tanto para os EE das crianças ainda a frequentar o JI, como para os EE das crianças já a frequentar o 1º CEB, quando pensam nas atividades desenvolvidas pelas instituições que os seus filhos frequentam que têm como intenção promover a transição, as suas respostas voltam a evidenciar padrões muito semelhantes, havendo um paralelismo entre as categorias com maior percentagem – nomeadamente as atividades “Visita à nova escola/sala” [“Ainda durante o pré-escolar foram fazer visitas às instalações do primeiro ciclo” (Pp 5)], “Atividades conjuntas de JI e 1º ano” [“Durante o pré-escolar desenvolvem projetos com o 1º ciclo e visitam-nos frequentemente em sala” (Pji 42)] e “Conhecer o novo Professor”. No entanto, outras três categorias se sobressaíram, embora por motivos diferentes: tanto a categoria “Envolvimento das famílias na adaptação” como as categorias “Integração por parte dos alunos do 1º ano” e “Apoio Psicológico” pouco ou nada foram mencionadas pelos EE das crianças do JI nas suas respostas, principalmente quando comparadas com as respostas dos pais das crianças do 1º CEB [exemplos destas últimas: “Receção das crianças pelos colegas mais velhos; primeira semana em regime sem aulas para adaptação; nos primeiros dias, os pais acompanham filhos até à sala” (Pp 7) ou “Palestra com especialistas na área (psicólogos, psicopedagogos, ...) e reunião com a professora que os irá acompanhar” (Pp 28)].

Há ainda que salientar que muitos dos EE, tanto de um grupo como do outro, não responderam a esta questão ou então responderam que não sabiam de nenhuma atividade desenvolvida pela instituição com intuito de promover a transição.

Na tabela que se segue (Tabela 25) estão apresentados os principais resultados obtidos na questão “Sente que atividades que sejam desenvolvidas no âmbito da transição trazem algum benefício? Porquê?”.

Tabela 25: Referências dos EE acerca dos benefícios das atividades de transição

Categorias	Frequência de Pais de crianças a frequentar o JI	Frequência de Pais de crianças a frequentar o 1º ano
Ajuda a gerir a ansiedade	21,88%	20,45%
Ajuda na adaptação da criança	23,44%	36,36%
Contribui para a motivação	9,38%	11,36%
Contribui para uma transição suave	10,94%	18,18%
Desenvolvimento de competências na criança	18,75%	9,09%
Desmistificar o que é o 1º ano	7,81%	18,18%
Não é tudo novidade	15,63%	29,55%
Não/Não responde	10,94%	4,55%
Sim, mas não justifica	7,81%	2,27%

Nesta questão em particular conclui-se que as respostas de ambos os grupos de pais voltam a evidenciar um paralelismo entre as categorias com maior percentagem – nomeadamente as respostas onde são associados benefícios na gestão da ansiedade [“Sim, ajudam os pais a esclarecer algumas questões e acalmam alguma ansiedade vivida” (Pp 30)] e na ajuda à adaptação da criança ao novo contexto [“Sim, ao fazer logo a mudança de sala em Julho, acostumam-se aos novos horários e procedimentos” (Pji 4)]. Para os pais das crianças do JI outro dos benefícios salientado nas suas respostas é o facto destas atividades ajudarem no desenvolvimento de competências por parte da criança – que acreditam ser imprescindíveis ao sucesso no 1º ano [“Com 6 anos já vai bem preparado ... Já sabe ler...escrever...fazer contas...” (Pji 7)]. Já os pais das crianças do 1º CEB diferenciam-se por mencionarem muitas vezes que um dos maiores benefícios que estas atividades transmitem é o facto de darem a conhecer aquilo que espera as crianças “do outro lado”, isto é, que fazem com que não seja tudo uma novidade e um choque [“Sim, permite uma ambientação à escola o que faz com que o primeiro dia não seja um entrada num completo desconhecido” (Pp 3); “Sim, a minha filha quando a escola começou sentiu que já conhecia tudo” (Pp 34)].

Já na tabela abaixo (Tabela 26) estão apresentados os principais resultados obtidos na questão “Que atividades, para crianças ou famílias, poderiam ser desenvolvidas pelas instituições para facilitar a transição?”.

Tabela 26: Propostas de atividades promotoras da transição por parte dos EE

Categorias	Frequência de Pais de crianças a frequentar o JI	Frequência de Pais de crianças a frequentar o 1º ano
Atividades que envolvam as famílias no processo	17,19%	31,82%
Atividades que evidenciem as diferenças entre ciclos	14,06%	18,18%
Conviver com o professor antes de iniciar o 1º ano	12,50%	29,55%
Convívio com os alunos mais velhos	15,63%	15,91%
Tarefas que exijam maior concentração e autonomia	6,25%	0,00%
Visitas à nova escola/sala	18,75%	31,82%
As atividades desenvolvidas pela escola satisfazem	15,63%	22,73%
Não sei/Não responde	17,19%	4,55%

Nesta questão conclui-se que as respostas de ambos os grupos de pais evidenciam novamente um paralelismo entre as categorias com maior percentagem – nomeadamente as respostas onde são propostas atividades que incluam as famílias [“Workshops a explicar as mudanças e a oferecer sugestões aos pais do que podem fazer para facilitar a mudança para suas crianças” (Pp 33); “Acho que os pais deviam de ter também um papel fundamental na transição, em ajudar os filhos na nova adaptação de sala de aula, no saber estar. Eles no pré-escolar têm tarefas como a de “bons dias” ou na receção com o aluno, tudo feito com os pais” (Pji 18)] e visitas ao novo contexto, ao novo espaço que espera as crianças [“Visitas guiada às futuras escolas de 1º ciclo” (Pji 14)]. Os pais das crianças do 1º ano salientam ainda propostas ligadas à convivência das crianças com o novo docente antes do início do 1º CEB [“Visitas para conhecer o espaço, as professoras, fazerem atividades em conjunto” (Pp 23)].

Ainda acerca desta questão, é de notar o facto dos EE das crianças do JI terem mencionado atividades que envolvessem a realização de tarefas que exigissem maior concentração e autonomia por parte das crianças, enquanto que nenhum dos EE das crianças do 1º CEB mencionou qualquer tipo de atividade deste género.

Há que salientar também que uma elevada percentagem de EE das crianças do JI responderam para a categoria “Não sei/Não responde”.

Por último, na seguinte tabela (Tabela 27) estão apresentados os principais resultados obtidos na questão “Conversa com o/a seu/sua filho(a) acerca deste período de transição que decorrerá em breve? Se sim, que tópicos aborda nessas conversas?”

Tabela 27: Tópicos acerca da transição abordados por parte dos EE com os seus filhos

Categorias	Frequência de Pais de crianças a frequentar o JI	Frequência de Pais de crianças a frequentar o 1º ano
Amizades	17,19%	18,18%
Diferente exigência no ensino	15,63%	9,09%
Diminuição do tempo de brincadeira	3,13%	6,82%
Novas aprendizagens	40,63%	36,36%
Saber comportar-se	14,06%	9,09%
Tornar-se mais responsável	21,88%	25,00%
Tranquilização acerca das mudanças entre ciclos	34,38%	50,00%
Sim, mas não especifica	3,13%	6,82%
Não/Não responde	10,94%	9,09%

No caso desta última questão, conclui-se que tanto para os EE das crianças ainda a frequentar o JI, como para os EE das crianças já a frequentar o 1º CEB, quando pensam nas conversas que desenvolvem com os seus filhos acerca da transição, as suas respostas evidenciam padrões muito semelhantes, havendo um paralelismo entre as categorias com maior percentagem. Estes salientam nas suas respostas que abordam – nas conversas com os seus filhos – principalmente tópicos como as novas aprendizagens a que serão expostos, desde o aprender a ler, a escrever, a calcular matematicamente... [“Que ia aprender a ler e a escrever” (Pp 37); “Sim. Que vai aprender muitas coisas novas, a escrever e ler que é o que mais quer, brincar e trabalhar” (Pji 10)]; tópicos acerca do quão responsáveis se terão de tornar, uma vez que já vão para a escola “dos crescidos” [“Sim. Acerca que terá maior responsabilidade...” (Pji 46); “Acerca da responsabilidade e das regras” (Pp 17)]; e tentam, acima de tudo, tranquilizar as crianças acerca das mudanças existentes entre os dois ciclos [“Sim, percebendo quais as suas expectativas e ajudando a desmistificar o desconhecido” (Pp 30); “Sim, tento transmitir o máximo de confiança e calma, pois sei que em períodos iniciais de integração consegue ser uma criança bastante

tímida e fechada. No fundo, com o objetivo de evitar que esta transição seja "um bicho" desconhecido, mas sim uma fase em que vai conhecer muitas coisas novas” (Pji 39)].

V. Discussão

Neste capítulo discutir-se-ão os resultados obtidos e analisados que procuram responder às questões de investigação propostas por este estudo, tendo em conta a literatura encontrada e descrita no mesmo. Tal como referido anteriormente, o objetivo geral desta era o de compreender quais as perspetivas, nas suas diversas vertentes, do EE sobre a transição do seu filho da educação pré-escolar para o 1º CEB.

5.1 “Ingresso na Escola”

Questionámos os EE sobre quais eram as primeiras três ideias que lhes surgiam quando pensavam no seu filho a ingressar no 1º ano – questão esta com indicações claras e simples, mas que permitia uma vastidão de respostas enorme, dando a conhecer quais as crenças ou as ideias que os pais associavam de forma imediata à transição dos seus filhos. A partir das suas respostas foi possível concluir que os seus pensamentos se dirigiam principalmente para aspetos positivos relativos à criança, isto é, às características que acreditavam ser necessárias para que, por parte da criança, a transição fosse alcançada com sucesso – nomeadamente características que se prendiam com aspetos do desenvolvimento e maturidade da mesma. Isto parece ir muito ao encontro ao conceito de “prontidão” mencionado por inúmeros autores ao longo do tempo e que Formosinho et al. (2016) afirmam estar ainda muito enraizado no mundo educacional dos dias de hoje: a ideia de que a criança aquando a sua transição deve possuir certas e determinadas características, que se crê serem essenciais para que esta ocorra com sucesso. Um exemplo disto mesmo é o estudo desenvolvido por Correia e Marques-Pinto (2016) – já descrito no capítulo I deste trabalho – onde os pais consideraram como sendo influenciadoras do sucesso na transição aspetos como a maturidade, personalidade, capacidade de estabelecer relações, capacidade de enfrentar a mudança, capacidade de lidar com a frustração e autocontrolo: na sua generalidade, habilidades que estão relacionadas à necessidade de assegurar ou promover a “prontidão” escolar das crianças – uma visão individualista, totalmente focada na criança.

Foram ainda abordadas nas respostas dadas pelos pais sentimentos de entusiasmo associado também a algum receio e ansiedade, o que, segundo Sim-Sim (2010) faz parte do processo, uma vez que se sabe que as transições são geradoras de expectativas e apreensões, sentimentos que podem materializar-se em receios ou desafios não só para as crianças que vivem este processo, mas também para aqueles que as acompanham de perto

(Sim-Sim, 2010); Dockett et al. (2017) reforçam também esta ideia afirmando que as transições tanto podem representar momentos conflituosos, de risco, incerteza e ansiedade, como também podem ser momentos de excitação, entusiasmo e prazer.

Nesta primeira questão surgiram ainda muitas respostas associadas ao “conhecimento”, mais especificamente a novas “aprendizagens”, o que pode levar a crer que os pais têm a ideia de que a educação pré-escolar tem um foco na brincadeira ou na diversão e que a verdadeira aprendizagem, a verdadeira aquisição de conhecimento, só ocorre (ou tem mais impacto) a partir do primeiro ciclo. Esta ideia vai de encontro a uma das conclusões obtidas no estudo de Castro et al. (2012), onde o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar era subestimado pelos pais, no sentido em que era muito associada a um espaço de brincadeira; enquanto que o 1º CEB era associado a um lugar de pura aprendizagem.

Outro pedido colocado aos pais a partir do instrumento desta investigação, foi que enumerassem as principais diferenças que consideravam existir entre no funcionamento do JI e do 1º CEB. As diferenças que mais ressaltaram foram as associadas, uma vez mais, à criança, no sentido em que era esperado pelos pais que existisse uma evolução por parte desta como consequência da sua mudança para o 1º CEB – nomeadamente a nível da sua responsabilidade, da sua autonomia e da sua capacidade de concentração. Estas respostas vão ao encontro às conclusões retiradas por Castro et al. (2012) no seu estudo, onde as famílias responderam que sentiam a transição como se de uma “travessia de uma fronteira” se tratasse, intimamente ligada ao crescimento da criança, bem como a uma diminuição da dependência dos pais por parte desta.

Outra das diferenças salientada pelos pais ao responderem a esta questão foi a mudança que existe em relação às estratégias de ensino e de aprendizagem de uma etapa para a outra, onde os pais apontam diferenças principalmente no que respeita à exigência do ensino e à formalidade e disciplina impostas. Estas afirmações estão alinhadas com as ideias expostas pelos pais que compunham a amostra do estudo de Castro et al. (2012), que se referiram ao início da escolaridade obrigatória aludindo à seriedade e exigência que este traz consigo, implicando muito mais empenho por parte da criança. Também os pais do estudo de Correia e Marques-Pinto (2016) muitas vezes se referiram à ideia da escola primária como se tratando de algo ‘sério’, de modo a alertar para uma mudança abrupta que sentiam que seria vivida pelos seus filhos com a transição para a escola primária.

As alterações nas rotinas entre ciclos foram também apontadas pelos pais como principais diferenças, fazendo notar a diminuição do tempo de brincadeira, o aumento do tempo que as crianças permanecem sentadas e o aumento da sua carga horária quando o seu ingresso no 1º CEB. Este aspeto também tinha sido realçado por Sim-Sim (2010), enfatizando a ideia de que a transição envolve a cisão e a perda de algo que era familiar, passando a integrar um novo e desconhecido ambiente, “envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos)” (p. 111). Correia (2015), num estudo que desenvolveu com a mesma população obteve também testemunhos que seguiam no mesmo sentido: “Agora vais ver como é difícil, não vais mais brincar”.

5.2 “Expetativas e Sentimentos”

5.2.1 Sentimentos das crianças

Numa outra abordagem, foram consideradas alvos de análise as perceções que os EE tinham acerca das emoções das crianças face à transição escolar, de modo a responder à segunda questão de investigação proposta para este trabalho. Constatou-se que os EE que compõem a amostra deste estudo perceberam que as crianças apresentavam um nível elevado de sentimentos positivos face à transição escolar.

O instrumento usado permitiu recolher um conjunto diversificado de variáveis sobre os pais, tanto no que respeitava ao seu nível sócio cultural e estrutura familiar, como relativamente às suas crenças e sentimentos. Assim, de modo a termos uma visão mais global sobre a forma como estas variáveis poderia estar relacionadas com os sentimentos percebidos nos filhos, optámos por testar um modelo global de relações. Nesse modelo essas variáveis entravam em blocos separados, sendo que no modelo final estavam todas contempladas. Constatámos que a autoeficácia dos pais era a variável mais significativa na explicação da medida de sentimentos da criança. Sendo o conceito de autoeficácia definido por Bandura (1997) como a crença que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade, podendo esta crença afetar as suas escolhas, ideias e desempenho, faz todo o sentido que esta variável tenha influência na forma como os pais percebem o nível de sentimentos positivos da criança face à transição.

Para além desta variável, o modelo final mostrou a importância e significância dos sentimentos positivos dos EE na explicação dos sentimentos positivos apresentados pela

criança. Parece existir assim um paralelismo entre as emoções positivas de pais e filhos que pode ser explicado não só pela teoria de Griebel e Niesel (2009;2013) que afirma que a transição tem uma natureza transformacional que é sentida tanto pela família enquanto um todo, bem como pelos indivíduos que a compõem; como também pelo afirmado por Castro, et al. (2012), que diz que se deve ter em conta que os pais encaram esta transição educacional entre educação pré-escolar e 1º ciclo orientadas pelas suas experiências passadas e pelas crenças que possuem sobre o que o início da escolaridade obrigatória significa para a criança.

5.2.2 Sentimentos dos EE

Neste trabalho também foram considerados alvos de análise os sentimentos dos EE face à transição escolar, de modo a responder à quinta questão de investigação.

Numa fase inicial do tratamento estatístico desta variável pretendeu compreender-se qual seria a relação entre os sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, dos EE face à transição e o número e idade dos filhos destes participantes.

Como foi possível concluir, tanto os EE que não tinham outro filho, como os que tinham pelo menos um filho mais novo ou os que tinham pelo menos um filho mais velho apresentaram níveis elevados de sentimentos positivos face à transição dos seus filhos. Porém, os EE que não tinham outro filho destacaram-se dos outros por apresentarem níveis ligeiramente superiores de sentimentos positivos face à transição. Isto pode ser explicado não só pelo facto de que se deve ter em conta que os pais encaram as transições educacionais orientadas pelas suas experiências passadas – tal como referido anteriormente (bastando estas terem sido positivas numa primeira experiência para despertarem novamente sentimentos positivos num novo confronto com a mesma situação) – mas também pelo facto do quanto a entrada da criança na escola afeta a família. Ou seja, todo este processo representa uma grande mudança, não só para a criança, mas também para a sua família: para esta, lidar com a entrada da criança na escola pode trazer os mais variados sentimentos, muitas vezes ambivalentes – entusiasmo, mas também receios; felicidade, mas com alguma tristeza à mistura (Bhering & Sarkis, 2009) – constituindo uma fonte de novas expectativas. No caso dos pais que compõem esta amostra, claramente os sentimentos positivos prevaleceram face a esta transição em particular.

Quanto aos níveis de sentimentos negativos face à transição, os EE que não tinham outros filhos ou que tinham pelo menos um filho mais novo apresentaram níveis elevados – nomeadamente de ansiedade e preocupação – o oposto daquilo que aconteceu com os EE que tinham pelo menos um filho mais velho, que apresentaram níveis baixos destes sentimentos. Quanto a estes dados, há que ter em mente que não são apenas as crianças que passam por mudanças aquando as transições – também as famílias sofrem alterações na sua identidade, no seu papel e no status que representam dentro da comunidade. A nível contextual, por exemplo, as famílias são confrontadas com a tarefa de combinar três esferas da sua vida – os mundos da família, da escola e do trabalho (Griebel & Sassu, 2013). Trata-se de um mundo em constante mudança que requer uma constante adaptação por parte de todos os envolvidos (Grabhoff et al., 2013 cit. por Hanke et al, 2017), tarefa que acaba por não se revelar fácil para todos os pais – esta pode ser uma justificação para os níveis elevados de sentimentos negativos face à transição apresentados pelos EE que não tinham outros filhos ou que tinham pelo menos um filho mais novo, uma vez que esta será a primeira vez por que passam por uma transição, sentindo alguma ansiedade ou preocupação.

Sabendo que a experiência de escolaridade dos pais e o estatuto sociocultural aparece muitas vezes associado ao envolvimento dos pais e à forma como vivenciam a escolaridade dos filhos (Epstein, 2011), tentámos compreender se existiam diferenças nos sentimentos – quer positivos, quer negativos – dos EE face à transição, tendo em conta as suas habilitações literárias. Foi possível concluir que tanto os pais com uma escolaridade até ao 12º ano (inclusive), como os pais que frequentaram o ensino superior apresentaram níveis muito elevados de sentimentos positivos face à transição. Segundo Ruivo (2014), a existência de qualificação académica por parte de um pai pode ser impulsionadora de uma maior envolvimento deste na escolaridade dos seus filhos, sentindo-se mais competente para acompanhá-los no seu processo de aprendizagem. As semelhanças analisadas entre estes dois grupos podem, então, ser explicadas pelo facto da maioria dos pais que compõem a amostra desta investigação ter uma elevada escolaridade.

Já ao analisar os sentimentos negativos foi possível concluir que os pais com mais baixa escolaridade, apresentaram níveis mais elevados de sentimentos negativos face à transição. Embora a diferença de escolaridade entre os dois grupos de pais não fosse grande, estes parecem diferenciar-se nos sentimentos mais negativos. Isto alerta para o cuidado a ter, pois estes sentimentos mais negativos podem inibir mais estes pais de

participarem e dificultar o apoio a darem aos filhos, já que eles próprios têm ansiedade para gerir. Nos programas de apoio à transição a forma como os pais se sentem não deve ser desvalorizada. O envolvimento da família no processo de transição pode, por exemplo, promover mais confiança nos pais, e uma relação mais forte entre a escola e a família, promovendo mais segurança e confiança (Giallo, Treyvaud, Matthews, & Kienhuis, 2010; Kreider, 2002).

5.2.3 Autoeficácia

Por último, foram consideradas analisadas as perceções que os EE tinham acerca da sua autoeficácia enquanto parte envolvida do processo de transição, de modo a responder à terceira questão de investigação proposta por este trabalho – e como concluído anteriormente, de facto, estes pais revelaram sentir-se muito autoeficazes no que toca ao seu envolvimento na transição.

Numa fase inicial do tratamento estatístico desta variável pretendeu compreender-se se existiam diferenças na perceção de autoeficácia entre os grupos “EE das crianças do JI” e “EE das crianças do 1º CEB”. Foi então revelado que os pais das crianças já a frequentar o 1º CEB apresentavam maiores níveis de perceção de autoeficácia em comparação aos pais das crianças do JI (no entanto, é de frisar que ambos os grupos se percecionavam como muito autoeficazes).

Voltando a referir o conceito de autoeficácia de Bandura (1997), que o vê como a crença que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade, podendo esta crença afetar as suas escolhas, ideias e desempenho, faz todo o sentido que esta variável tenha influência na forma como os pais percecionam o seu nível de autoeficácia tendo em conta se pertencem ao grupo “EE das crianças do JI” ou “EE das crianças do 1º CEB”. Ou seja: a importância dos relacionamentos positivos entre famílias e educadores aparece em muitas investigações ligadas ao tema da transição e em todas elas existe consenso de que os pais influenciam a educação dos seus filhos de várias maneiras e que há vantagens consideráveis para todos se essa influência for estendida ao contexto escolar (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird & Kupzyk, 2010); posto isto, o objetivo é o de que educadores do Jardim de Infância (JI) e professores do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) tomem a iniciativa de delinear atividades variadas que conduzam a uma continuidade entre níveis educativos e que envolvam os diferentes intervenientes da transição – neste caso os pais – incorporando as suas perspetivas, as suas experiências (Griebel & Niesel, 2003). Há que ter em conta que a distribuição destes

questionários teve início em Maio de 2020 e que a conjectura em que o país se encontrava não era a mais positiva devido à pandemia – é muito provável que os pais das crianças (e as próprias crianças) do JI tenham sido expostos a menos informação acerca do processo e a menos atividades de promoção ao mesmo (devido ao encerramento das escolas durante o confinamento obrigatório), levando a que estes pais se percecionassem como menos autoeficazes, como menos preparados, em relação aos pais das crianças já a frequentar o 1º CEB, que tiveram “direito” a todos os programas de promoção da transição.

Tentámos ainda compreender se existiam diferenças na perceção de autoeficácia dos EE tendo em conta as suas habilitações literárias, mas essas diferenças não se verificaram entre os dois grupos – ambos se percecionavam como muito autoeficazes em relação ao seu envolvimento no processo de transição dos seus filhos. Estes resultados podem ser justificados com a conclusão acima já sugerida, de que isto acontece devido à maioria dos participantes deste estudo possuir uma qualificação académica entre o ensino secundário e o ensino superior. Inúmeros autores sugerem afirmações que vão neste sentido, que sujeitos que possuam habilitações literárias consideradas “elevadas” – nomeadamente entre o ensino secundário e o ensino superior – têm tendência a apresentar um maior envolvimento na escolaridade dos filhos, uma vez que se acredita que a experiência académica dos indivíduos os incentiva e capacita para esse mesmo envolvimento (Jaiswal, 2018) – justificando assim esta elevada perceção de autoeficácia nos dois grupos de pais.

Na análise desta variável pretendeu ainda compreender-se qual seria a relação entre a perceção de autoeficácia dos EE e o número e idade dos filhos destes participantes e aquilo que se concluiu foi que, embora todos se considerem altamente autoeficazes, os pais com pelo menos um filho mais velho se percecionam com níveis superiores de autoeficácia, comparativamente aos pais que têm pelo menos um filho mais novo. Griebel e Niesel (2009;2013) afirmam que todos os membros de uma família enfrentam devido à transição descontinuidades e desafios a nível individual – a partir do momento em que a criança inicia a sua escolaridade, os pais ou principais cuidadores assumem o papel de “pais de um aluno” e as responsabilidades que esta transição acarreta; a nível interacional – todos os membros da família acabam por experimentar mudanças nos seus relacionamentos, principalmente nos relacionamentos intrafamiliares; e a nível contextual – as rotinas e responsabilidades dos membros da família mudam à medida que a família se adapta para integrar a vida familiar, as exigências escolares e o trabalho. Assim sendo,

os resultados obtidos trataram-se de algo espectável, uma vez que os pais com pelo menos um filho mais velho já tinham tido a oportunidade de enfrentar todas estas mudanças pelo menos uma vez, moldando-se e adaptando-se àquela nova realidade – acabando por tirar partido da experiência passada enquanto guia e exemplo a seguir de como agir perante uma nova transição.

Por último tentou compreender-se quais as correlações existentes entre as variáveis autoeficácia e sentimentos dos EE. Ao analisarmos as correlações apresentadas foi possível verificar que quando o nível de sentimentos positivos dos pais aumenta, os níveis de autoeficácia percebida pelos mesmos aumenta também; e que quando o nível de sentimentos negativos aumenta, os níveis de autoeficácia percebida pelos pais diminui – estes resultados fazem todo o sentido tendo em conta não só a definição de Bandura (1997) que diz que a crença que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade influencia o seu desempenho, mas também o afirmado por Griebel e Niesel (2000), que dizem que as expectativas, medos e desejos dos pais influenciam a criança por meio das suas mensagens verbais e não verbais. Ou seja, caso os pais apresentem sentimentos positivos face à transição, é expectável que estes o transmitam – voluntaria ou involuntariamente – aos seus filhos, criando um bom ambiente de preparação para a transição da criança, consequentemente sentindo-se autoeficazes quanto à sua performance enquanto parte integrante do processo. O mesmo se aplica quando os pais se apresentam com elevados níveis de sentimentos negativos face à transição – transmitem-nos para a criança, criando um ambiente de ansiedade e preocupação, concebendo a ideia de que não são capazes ou não estão suficientemente preparados para enfrentar a transição, revelando baixos níveis de percepção de autoeficácia: isto foi também concluído no estudo de Correia e Marques-Pinto (2016), onde os pais afirmaram sentir-se ansiosos em relação à mudança que os seus filhos iam sofrer, admitindo ter consciência de que poderiam estar a transmitir às crianças esta sua ansiedade, stressando-os.

5.3 “Escola e Envolvimento Parental”

Outra das questões colocadas aos pais a partir do instrumento desta investigação – que tinha como intuito responder à primeira questão de investigação proposta por este estudo – foi se estes tinham conhecimento de algum tipo de atividades realizado na escola

dos seus filhos que tinham o intuito de promover a transição da educação pré-escolar para o 1º ano e, caso tivessem, que tipo de atividades eram essas.

Tanto os EE das crianças ainda a frequentar o JI, como os EE das crianças já a frequentar o 1º CEB evidenciaram atividades como o visitar das novas instalações, atividades desenvolvidas em conjunto com os alunos do 1º ano e conhecer o novo docente. No entanto, os EE das crianças do JI em comparação aos pais das crianças do 1º CEB pouco ou nada mencionaram atividades que envolvessem a família na adaptação ou acompanhamento psicológico. Há ainda que salientar que muitos dos EE, tanto de um grupo como do outro, não responderam a esta questão ou então responderam que não sabiam de nenhuma atividade desenvolvida pela instituição com intuito de promover a transição. Estas respostas dão a sensação de que esta falta de conhecimento aprofundado acerca daquilo que é desenvolvido nas escolas para a promoção da transição – momento tido como tão importante na vida não só da criança, como também das famílias – advém de uma falta de comunicação e de envolvimento dos pais por parte das escolas. Também no estudo de Castro et al. (2012) as famílias afirmaram não se sentir envolvidas neste tipo de atividades, embora a maioria comentasse sobre a necessidade de transmitir mensagens positivas aos filhos diante das mudanças que iriam vivenciar. Estas respostas, não só do estudo de Castro et al. (2012), como também da presente investigação, demonstram uma vez mais que as famílias representam, de facto, o grupo mais silenciado de todo o processo – mesmo afirmando estarem interessadas em participar.

Outra das questões colocadas aos pais foi se estes sentiam que as atividades que eram desenvolvidas no âmbito da transição traziam algum benefício e se sim, qual. As respostas de ambos os grupos de pais evidenciaram principalmente benefícios na gestão da ansiedade e na ajuda à adaptação da criança ao novo contexto. No entanto, para os pais das crianças do JI outro dos benefícios salientado nas suas respostas era o facto destas atividades ajudarem no desenvolvimento de competências por parte da criança, que acreditavam ser imprescindíveis ao sucesso no 1º ano. Noutra questão era também perguntado aos pais que atividades poderiam, na sua opinião, ser desenvolvidas pelas instituições para facilitar a transição, concluindo-se que as respostas de ambos os grupos de pais evidenciavam propostas de atividades que incluíssem as famílias e visitas ao novo contexto, ao novo espaço que espera as crianças, salientando-se, ainda, o facto dos EE das crianças do JI terem mencionado atividades que envolvessem a realização de tarefas que exigissem maior concentração e autonomia por parte das crianças – enquanto que

nenhum dos EE das crianças do 1º CEB mencionou qualquer tipo de atividade deste género. Para além disto, existiu ainda uma elevada percentagem de EE das crianças do JI a responderem para a categoria “Não sei/Não responde”.

As principais ideias retiradas das respostas a estas duas questões voltam novamente a ir de encontro ao destaque que é feito unicamente às competências académicas – antigamente acreditava-se que a melhor forma de contribuir para uma boa adaptação da criança ao ensino básico era sujeitá-la a fichas de trabalho de iniciação ao desenvolvimento da leitura e da escrita ou praticando exercícios gráficos em folhas quadriculadas ou com linhas; a ideia geral era a de que crianças que fossem bem-sucedidas a nível escolar nas aprendizagens formais com que eram confrontadas, indicavam que iriam passar por uma transição para o 1º ciclo positiva, adaptando-se com sucesso (Vasconcelos, 2007). Esta tendência ao longo do tempo alterou-se consideravelmente e a definição da “prontidão” das crianças para a escola sofreu uma grande alteração em direção a um conceito mais socialmente construído, enfatizando as relações entre a criança e o ambiente circundante (Murphy & Burns, 2002) e não unicamente as competências académicas. No entanto, continua sempre presente esta ideia de centralizar todo o “peso” da transição na criança, responsabilizando-a quanto à sua “prontidão”. Também aqui conseguimos notar uma insistência por parte dos próprios EE na ideia de envolver os pais e as famílias nas atividades desenvolvidas pelas escolas no âmbito das transições, necessidade já salientada nesta discussão – e compreendida também pelo nível de desconhecimento existente face a este tipo de iniciativas demonstrado pelos pais desta amostra.

Por último foi questionado aos pais se estes conversavam com os seus filhos acerca da transição e, se sim, que tópicos abordavam nestas conversas. Conclui-se que tanto os EE das crianças ainda a frequentar o JI, como os EE das crianças já a frequentar o 1º CEB abordavam principalmente nas conversas com os seus filhos tópicos como as novas aprendizagens a que seriam expostos (desde o aprender a ler, a escrever, a calcular matematicamente); tópicos acerca do quão responsáveis se teriam de tornar uma vez que já iam para a escola “dos crescidos” e tentavam, acima de tudo, tranquilizar as crianças acerca das mudanças existentes entre os dois ciclos. Mais uma vez surge aqui a centralização da transição na criança, a sua responsabilidade forçada acerca de todo o processo e a importância que é dada por parte dos pais àquelas que são as competências académicas, as verdadeiras aprendizagens que não têm lugar no JI, ideias já sustentadas

anteriormente pelos autores Castro et al. (2012), Formosinho et al. (2016) e Correia e Marques-Pinto (2016).

VI. Considerações Finais

5.1. Principais resultados

Após realizada a análise e discussão dos resultados, é possível retirar algumas conclusões e responder às questões de investigação que haviam sido propostas. Quanto à questão de como se sentiam envolvidos os pais pela escola ao longo do processo de transição dos seus filhos, compreendemos que estes apontam algumas falhas naquele que é o processo levado a cabo pelas instituições escolares que os seus filhos frequentam, uma vez que, quando solicitada a sua opinião quanto a atividades que são ou deveriam ser implementadas com intuito de promover a transição referem sempre atividades que envolvem as famílias, desde workshops para esclarecimento de dúvidas acerca do processo, com dicas sobre como – enquanto pais – devem agir para apoiar a criança ou atividades conjuntas com as crianças, com os educadores, com os novos professores e com psicólogos/psicopedagogos no novo contexto, de forma a que se possa proceder a uma adaptação em conjunto, abrangendo a visão de todas as partes integrantes deste processo.

Já em relação à questão de investigação de quais seriam as percepções existentes por parte da família acerca da forma como os seus filhos se sentiam em relação ao processo da transição, os EE que compunham a amostra deste estudo percecionavam que as crianças apresentavam principalmente um nível elevado de sentimentos positivos face à transição escolar, admitindo que as crianças se mostravam entusiasmadas com a ida para o 1º ano, que tinham interesse em mudar-se para a escola/sala dos “crescidos”, que tinham vontade de aprender coisas novas e interesse em conhecer novos amigos.

Na questão de investigação associada à percepção de autoeficácia que os pais tinham no que toca ao seu próprio envolvimento nesta transição, estes admitiram sentir-se muito autoeficazes, apresentando elevados níveis de satisfação com a comunicação que estabeleciam com os seus filhos acerca da mudança para o 1º ano; com a capacidade que desenvolveram em ajudar os seus filhos a gerir as suas emoções e expectativas face a todo o processo; satisfação com o acompanhamento que proporcionaram aos seus filhos nesta fase de mudança; admitiram ainda saber como ajudar os seus filhos a manterem-se motivados ao longo do processo; como facilitar todo o tipo de informações que pudessem ser pertinentes acerca do tema aos seus filhos e afirmaram conseguir esclarecer todas as dúvidas que surgissem aos seus filhos acerca da transição.

Quanto à questão de investigação relacionada às percepções dos EE no que toca às diferenças entre a educação pré-escolar e o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico, as que mais ressaltaram foram as mudanças associadas à criança, no sentido em que era esperado pelos pais que existisse uma evolução por parte desta, nomeadamente a nível da sua responsabilidade, da sua autonomia e da sua capacidade de concentração; a mudança em relação às estratégias de ensino e de aprendizagem de um ensino para o outro, onde os pais apontaram diferenças principalmente no que toca à exigência do ensino e à formalidade e disciplina impostas associadas ao 1º ano; e as alterações nas rotinas entre ciclos, fazendo notar a diminuição do tempo de brincadeira, o aumento do tempo que as crianças permanecem sentadas e o aumento da sua carga horária aquando o seu ingresso no 1º ano.

Por fim, em relação à questão de investigação associada aos sentimentos/afetos que surgem por parte dos EE no que diz respeito ao processo de transição, estes apresentaram elevados níveis de sentimentos positivos quando solicitado que pensassem nos seus filhos a ingressar no 1º ano, admitindo-se entusiasmados e motivados com a transição e não se considerando ansiosos ou preocupados (uma vez que apresentaram níveis baixos para estes sentimentos negativos).

Fazendo uma apreciação global desta investigação, é possível considerar que os indivíduos que nela participaram, fizeram-no com interesse, tendo havido poucas ou nenhuma questão que não foram respondidas e um empenho geral em responder com conteúdo e honestidade às questões de carácter aberto. De certa forma, foi sentido que os pais aproveitaram este projeto como uma oportunidade de expressarem os seus pontos de vista e as principais necessidades por estes sentidas em relação a esta temática que é tão importante no mundo da educação.

5.2. Limitações do estudo:

Como em todas as investigações, o presente estudo apresenta algumas limitações. Uma delas passa pela metodologia deste estudo – no caso, um estudo quantitativo descritivo: sabe-se que o uso do questionário traz vantagens no que toca à precisão dos resultados e à facilidade da sua aplicação (principalmente tendo em conta o desenvolvimento das novas tecnologias, que permitem a aplicação dos mesmos, por exemplo, a partir de dispositivos móveis); no entanto, é também sabido que com um questionário se torna difícil retirar impressões mais pessoais e espontâneas, algo necessário no tratamento de algumas temáticas. Ter incluído nesta investigação algumas

entrevistas – optando antes por um método misto – talvez se tivesse comprovado interessante no sentido em que enriqueceria os resultados desta investigação, ao permitir recolher informações mais realistas e, como dito anteriormente, espontâneas e interpretá-las de uma forma natural em relação aos comportamentos e perceções pessoais do participante – podendo até surgir a oportunidade de colocar questões adicionais caso a entrevista a isso conduza, recolhendo dados inesperados. No entanto, devido à pandemia provocada pelo novo Coronavírus, esta vertente mais qualitativa não pôde ser implementada.

Pelo mesmo motivo surge outra das limitações deste estudo, nomeadamente implicações relacionadas à recolha de dados. Inicialmente o questionário utilizado nesta investigação tinha sido desenvolvido de forma a que a sua aplicação fosse feita em contacto direto com os pais, permitindo o esclarecimento de dúvidas e a explicação mais específica do projeto e das questões a serem investigadas a partir deste. No momento em que Portugal entrou em confinamento obrigatório, todas as instituições de ensino foram obrigadas a fechar, impedindo o contacto com a população-alvo. Assim sendo, o questionário em causa – que estava desenhado para ser aplicado em formato papel, presencialmente – teve de ser totalmente reformulado de modo a que pudesse ser aplicado online, tendo muitas questões sido modificadas ou até apagadas (por já não fazerem sentido no novo formato), não se conseguindo obter a informação que inicialmente tinha sido expectada.

5.3. Estudos futuros

Como proposta de novas investigações que enriqueçam esta vertente da transição mais ligada à família e às suas conceptualizações e sentimentos face à mesma, surge então a ideia de criar, por exemplo, um programa de transição onde sejam envolvidos os pais desde a sua conceção inicial – sendo parte ativa da sua criação, contribuindo com ideias, dando a conhecer as suas principais necessidades (assim como as necessidades que acreditam que sejam sentidas pelos seus filhos também), propondo atividades, expondo dúvidas – passando pela sua implementação e fazendo uma reflexão final. Este estudo permitiria compreender se o envolvimento da família no processo de transição em conjunto com a escola teria impactos mais positivos (ou não) no sucesso da criança na sua adaptação ao 1º ciclo e no bem-estar emocional da mesma e da própria família.

No seguimento desta proposta, também seria interessante aplicar um programa deste género e não analisar apenas o seu impacto na criança e na família, mas também

compará-lo com um outro grupo que seria formado por crianças que não tenham sido sujeitas a este tipo de atividades e estratégias de preparação em conjunto com a família.

Também pensando um pouco naquela que é a nossa atualidade – escola em tempos de pandemia – onde tudo foi posto “em pausa” e muitas das atividades propostas e planeadas tiveram de ser esquecidas ou completamente modificadas de modo a responder aos obstáculos impostos pela conjuntura do país, seria interessante acompanhar os alunos e as suas famílias que passariam pela transição para o 1º CEB no início do ano letivo de 2020/2021 de modo a compreender o impacto desta perda de apoio tão direta, se esta influenciou – e em que moldes – a transição das crianças e as perceções e sentimentos dos pais em relação à mesma.

VII. Referências

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsländ* [Teacher identities in preschool class. Stories from a borderland]. (Tese de doutoramento). Universidade de Gothenburg, Suécia.
- Ackesjö, H. (2017). Parents' emotional and academic attitudes towards children's transition to Preschool Class – dimensions of school readiness and continuity. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school. International perspectives on early childhood education and development* (pp. 147-161). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-58329-7_10.
- Aragão, J. (2013). Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista praxis*, 3(6). doi:10.25119/praxis-3-6-566.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Washington, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, 2, 7-20.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). Evolution of environmental models in developmental research. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen, editor*.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: Perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552.
- Cleto, P. M., & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação*, 13, 69-88.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.

- Correia, K. (2015). *The adaptation to the transition from preschool to primary school: Outline and effectiveness assessment of a program intervention*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Portugal. doi: 10.1080/00131881.2016.1200255.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: Perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264. doi: 10.1080/00131881.2016.1200255.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(3), 1-13.
- Decreto Lei nº 49/05 de 30 de Agosto, Art. 8, ponto 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República: I-A série, nº 49 (2005). Acedido a 01 dez. 2020. Disponível em www.dre.pt.
- Dockett, S. (2017). Families and transition: transition and families. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school. International perspectives on early childhood education and development* (pp. 259-271). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-58329-7_17.
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). *Beliefs and expectations of parents, prior-to-school educators and school teachers as children start school*. Australian Association for Research in Education.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school. Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Families and the transition to school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 111–121). Londres: Routledge.
- Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). *Families and transition to school. International perspectives on early childhood education and development*. Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-58329-7.
- Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). Transition to school: a family affair. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school*.

- International perspectives on early childhood education and development* (pp. 1-18). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-58329-7_1.
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: Educational implications of concerns about “identity”, “agency” and “structure”. In J. Field, J. Gallacher, & R. Ingram (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp. 9-27). Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). Londres: Routledge.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Holanda: Bernard van Leer Foundation - Working Paper 42.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica. *Porto: Porto Editora*.
- Gomes, J. F., & Cesário, F. (2014). Investigação em gestão de recursos humanos. *Escolar Editora*, 183.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: an evaluation for a transition program for parents. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*. 10, 1-17.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2000). The children’s voice in the complex transition into kindergarten and school. In *10th European Conference on Quality in Early Childhood Education" Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services"*, London (Vol. 29).
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 25-33. doi: 10.1080/1350293X.2003.12016703.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child,

parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59-68. doi: 10.1080/09575140802652230.

Griebel, W., & Niesel, R. (2013). The development of parents in their first child's transition to primary school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 101–110). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Griebel, W., & Sassu, R. (2013). Modul 3: Übergang in die Schule [Transition to school]. In W. Griebel, R. Heinisch, C. Kieferle, E. Röbe, & Seifert A. (Eds.), *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte* [Transition to school and multilingualism – A curriculum for educational professionals] (pp. 91–115). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Hanke P., Backhaus J., Bogatz A., Dogan M. (2017). The transition to primary school as a challenge for parents. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school. International perspectives on early childhood education and development* (pp. 225-242). Cham: Springer.

Hanke, P., Backhaus, J., & Bogatz, A. (2013). Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule [Shaping the transition together: Cooperation and documentation of learning processes during the transition process from the nursery to primary school]. Munique: Waxmann.

Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*. 67(1), 3-42. doi:10.3102/00346543067001003.

Jaiswal, S. (2018). Influence of parent's education on parental academic involvement. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, 15(5), 114-119.

Kreider, H. (2002). *Getting parents "ready" for kindergarten: the role of early childhood education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project

- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. doi:10.1007/s10643-007-0175-6.
- Meisels, S. J. (1998). *Assessing readiness*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement University of Michigan Ann Arbor
- Monteiro, J. P. (2012). *A prontidão escolar de crianças em transição para o 1º ciclo: Crenças de Pais e Professores* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Murphy, D. A., & Burns, C. E. (2002). Development of a comprehensive community assessment of school readiness. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2), 1–15.
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB—Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *CIAIQ2016*, 1.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Pelletier, J., & Brent, J. (2002). Parent participation in children’s school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45–60. doi: 10.1007/BF03177322.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Reichmann, E. (2011). The transition from German kindergarten to primary School: Parents’ role in the transition process. *International Journal of Transition in Childhood*, 5, 22–32.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family school contact in preschool and kindergarten. *The School Psychology Review*, 28, 426–438.

- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to the kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21* (5), 491-511.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruivo, M. (2014). *Envolvimento parental na escolaridade dos filhos - Emoções e qualidade percebidas por alunos de 2º e 3º ciclo*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ISPA.
- Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- Sheridan, S., Knoche, L., Edwards, C., Bovaird, J., & Kupzyk, K. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development, 21*(1), 125–156. doi: 10.1080/10409280902783517.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra, 9*, 111-118.
- Stormshak, E. A., Kaminski, R. A., & Goodman, M. R. (2002). Enhancing the parenting skills of Head Start families during the transition to kindergarten. *Prevention Science, 3*, 223–234.
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Cambridge University Press.
- UNICEF. (2012). *School readiness. A conceptual framework*. Nova Iorque: United Nations Children's Fund.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância–1º Ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de educação de infância, 81*, 44-46.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Watt, J., & Flett, M. (1985). *Continuity in early education, the role of parents*. Department of Education, Aberdeen University. Aberdeen.

Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396. doi:10.1007/s10826-010-9403-6.

Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22 (1), 51-68.

VIII. Anexos

Anexo 1 – Questionário “Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico - Crenças dos Encarregados de Educação” destinado a EE

Caro Encarregado(a) de Educação,

Sou a Mafalda Santos, uma estudante do 5º ano a frequentar o Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, no ISPA – Instituto Universitário, e neste momento encontro-me a desenvolver um projeto de investigação no âmbito da dissertação de mestrado, sob a orientação da Profª. Doutora Lourdes Mata. O tema central desta é a perspetiva das famílias sobre a transição das crianças entre o jardim de infância e o 1º ano de escolaridade, sendo que venho, por este meio, pedir a vossa colaboração.

Seguidamente encontrarão um questionário, que tem como principal objetivo conhecer a visão da família sobre este processo de transição, as suas opiniões e os seus sentimentos.

Considerando o seu papel e experiência enquanto encarregado de educação, responda às questões tendo como referência o(a) seu/sua filho(a) que transitará para o 1º ano. O que importa são as suas opiniões, pelo que não existem respostas corretas ou incorretas. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, sendo que o seu uso se limitará a esta investigação.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e a vossa participação neste projeto. Estarei disponível para qualquer contacto ou esclarecimento através do endereço de correio eletrónico abaixo indicado.

NOTA: Tenha em atenção que sempre que no questionário for mencionado "pais" se refere a encarregado de educação e o termo “filho” refere-se ao educando que vai transitar para o 1º ano.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Mafalda Sofia Santos

(24070@alunos.ispa.pt)

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Por favor indique:

Sexo: M F Outros

Idade: _____.

Nível de escolaridade: _____.

Data de nascimento do/da seu/sua filho(a): _____.

Nº de anos de frequência em Jardim de Infância do/da seu/sua filho(a): ____.

Grau de parentesco com a criança: _____.

Tem outros filhos? _____ Se sim, de que idade(s)? _____.

Que ano de escolaridade frequenta(m)? _____.

INGRESSO NA ESCOLA

Liste as *primeiras três ideias* que lhe vêm à mente quando pensa no(a) seu/sua filho(a) a ingressar na escola (1º ano):

1. _____
2. _____
3. _____

Segundo a sua opinião, quais são as principais diferenças entre o funcionamento/a dinâmica do jardim de infância e do 1º ano de escolaridade? Por favor especifique.

EXPETATIVAS E SENTIMENTOS

Em seguida encontra algumas ideias sobre a forma como as crianças se podem sentir em relação à transição para o 1.º ano. Por favor indique a opção que mais se assemelha ao que se passa com o/a seu/sua filho/a.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
2.1. A criança mostra-se entusiasmada com a ida para o 1º ano;					
2.2. A criança apresenta uma postura negativa quando o assunto da transição é abordado;					
2.3. A criança demonstra interesse em mudar para a escola do 1º ano.					
2.4. A criança mostra entusiasmo em conhecer novos amigos.					
2.5. A criança mostra-se receosa em relação à ida para o 1.º ano.					
2.6. A criança demonstra interesse/vontade em aprender coisas novas.					

Em seguida estão enunciados alguns sentimentos que os pais podem vivenciar face à transição dos seus filhos para o 1º ano. Face a cada afirmação, por favor escolha a opção que mais se assemelha àquilo que sente.

Quando penso na transição que vai ocorrer com o(a) meu/minha filho(a), sinto-me:

Nada								Muito
Ansioso(a)								Ansioso(a)
1	2	3	4	5	6	7		8

Quando penso na transição que vai ocorrer com o(a) meu/minha filho(a), sinto-me:

Nada								Muito
Motivado(a)								Motivado(a)
1	2	3	4	5	6	7		8

Quando penso na transição que vai ocorrer com o(a) meu/minha filho(a), sinto-me:

Nada								Muito
Preocupado(a)								Preocupado(a)
1	2	3	4	5	6	7		8

Quando penso na transição que vai ocorrer com o(a) meu/minha filho(a), sinto-me:

Nada								Muito
Entusiasmado(a)								Entusiasmado(a)
1	2	3	4	5	6	7		8

Em seguida estão enunciadas algumas afirmações sobre a forma como os pais se podem sentir ao lidar com a transição dos seus filhos para o 1º ano. Face a cada afirmação, por favor escolha a opção que mais se assemelha àquilo que sente, tendo em conta uma escala que vai do **1 (Discordo Completamente)** ao **8 (Concordo Completamente)**.

Estou satisfeito(a) com a comunicação que tenho estabelecido com o/a meu/minha filho(a) acerca da transição para o 1º ano.	1	2	3	4	5	6	7	8
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Consigo ajudar o/a meu/minha filho(a) a gerir as suas emoções e expetativas em relação à transição para o 1º ano.	1	2	3	4	5	6	7	8
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Estou satisfeito(a) com o acompanhamento que tenho feito ao/à meu/minha filho(a) no que diz respeito a esta fase de mudança.	1	2	3	4	5	6	7	8
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Sei como vou ajudar o/a meu/minha filho(a) a manter-se motivado(a) durante a transição. **1 2 3 4 5 6 7 8**

Consigo facilitar ao meu filho(a) informação pertinente acerca da transição para o 1º ano. **1 2 3 4 5 6 7 8**

Consigo responder às dúvidas do(a) meu/minha filho(a) acerca da transição para o 1º ano. **1 2 3 4 5 6 7 8**

ESCOLA E ENVOLVIMENTO PARENTAL

Tem conhecimento de algum tipo de atividades realizadas ou que se costumam realizar, pela instituição que o/a seu/sua filho(a) frequenta, que tem como intuito promover a transição da educação pré-escolar para o 1º ano? Se sim, que atividades? Por favor especifique a sua resposta.

Sente que atividades que sejam desenvolvidas no âmbito da transição trazem algum benefício? Porquê? Por favor especifique a sua resposta.

Que atividades, para crianças ou famílias, poderiam ser desenvolvidas pelas instituições para facilitar a transição? Por favor especifique a sua resposta.

Conversa com o/a seu/sua filho(a) acerca deste período de transição que decorrerá em breve? Se sim, que tópicos aborda nessas conversas? Por favor especifique a sua resposta.

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo 2 – Consentimento informado dirigido às direções dos agrupamentos de escolas e colégios privados por via de correio eletrónico.

Exmo(a) Sr(a) Diretor(a),

Eu, Mafalda Sofia Guerreiro dos Santos, sou aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia - área de Psicologia Educacional - do ISPA - Instituto Universitário. No âmbito da minha Dissertação de Mestrado, encontro-me a desenvolver um projeto de investigação cuja temática assenta na transição da educação pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico sob a perspetiva do cuidador, estando este a ser orientado pela Prof.^a Doutora Lourdes Mata.

Para a realização deste projeto, necessito de aplicar um questionário aos Encarregados de Educação dos alunos que frequentem o Jardim de Infância e que se encontrem em condição de transitar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico no ano letivo de 2020/2021 (i.e. pais/cuidadores habituais de crianças entre os 5 e os 6 anos de idade); ou Encarregados de Educação dos alunos que estão neste preciso ano letivo a frequentar o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico (i.e. pais/cuidadores habituais de crianças entre os 6 e os 7 anos de idade, que passaram pela transição no ano letivo de 2019/2020).

Este é um questionário que tem como principal objetivo conhecer a visão da família sobre este processo de transição, as suas opiniões, os seus sentimentos e as suas atitudes. O meu principal interesse será o de compreender a sua visão pessoal acerca desta temática, pelo que não existirão respostas corretas ou incorretas. Os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais, sendo que o seu uso se limitará a esta investigação - apenas a investigadora e respetiva orientadora terão acesso aos mesmos.

Por nos encontrarmos nesta situação de pandemia devida ao vírus COVID-19, o questionário em utilização encontra-se em formato digital, devendo ser enviado via correio eletrónico aos Encarregados de Educação de cada criança que preencha os requisitos acima mencionados.

Assim sendo, venho solicitar a sua autorização para que possa aplicar os questionários e fazer o seu levantamento na instituição de Ensino que dirige. Para que possa ter conhecimento dos questionários em questão, estes seguem em anexo nos links abaixo citados. Caso necessite de alguma outra informação, pode sempre consultar a autorização obtida através do pedido efetuado à Direção Geral de Educação, sendo o

número deste processo o nº 0374900027, com a designação A transição do ensino pré-escolar para o primeiro ciclo - perspetiva dos pais e das crianças, registado em 18-12-2019.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e a vossa participação neste projeto. Estarei disponível para qualquer contacto ou esclarecimento através do endereço de correio eletrónico abaixo indicado.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Ficarei a aguardar feedback.

Link do questionário para as crianças que irão transitar no próximo ano letivo (ainda a frequentar o Jardim de Infância):

<https://forms.gle/nanAAKwsYfWSw7AB7>

Link do questionário para as crianças que transitaram no passado ano letivo (já a frequentar o 1º ano):

<https://forms.gle/rtud9uwhfuQDJLYMA>

Com os melhores cumprimentos,

Mafalda Sofia Santos

[\(24070@alunos.ispa.pt\)](mailto:24070@alunos.ispa.pt)

Anexo 3 – Caracterização demográfica dos participantes.

Relatório

parentescoCode		Sexo	Idade	escolaridade	escolaridade de filhos	outros filhos
1	Média	1,98	37,05		1,07	
	N	99	99	99	99	99
	Erro Desvio	,141	9,941		,860	
	% da soma total	95,1%	90,5%		90,6%	
	% de N total	91,7%	91,7%	91,7%	91,7%	91,7%
2	Média	1,00	43,12		1,25	
	N	8	8	8	8	8
	Erro Desvio	,000	8,919		,886	
	% da soma total	3,9%	8,5%		8,5%	
	% de N total	7,4%	7,4%	7,4%	7,4%	7,4%
3	Média	2,00	42,00		1,00	
	N	1	1	1	1	1
	Erro Desvio	.	.		.	
	% da soma total	1,0%	1,0%		0,9%	
	% de N total	0,9%	0,9%	0,9%	0,9%	0,9%
Total	Média	1,91	37,55		1,08	
	N	108	108	108	108	108
	Erro Desvio	,291	9,922		,855	
	% da soma total	100,0%	100,0%		100,0%	
	% de N total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Estatísticas

		escolpaiscode	escolaridade de filhos
N	Válido	102	108
	Omisso	6	0

escolpaiscode

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	6,00	1	,9	1,0	1,0
	9,00	5	4,6	4,9	5,9
	10,00	2	1,9	2,0	7,8
	12,00	15	13,9	14,7	22,5
	13,00	54	50,0	52,9	75,5
	14,00	25	23,1	24,5	100,0
	Total	102	94,4	100,0	
Omisso	Sistema	6	5,6		
Total		108	100,0		

escolaridadefilhos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	35	32,4	32,4	32,4
	1	29	26,9	26,9	59,3
	2	44	40,7	40,7	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Anexo 4 – Outputs dos tratamentos estatísticos aplicados à variável Sentimentos das Crianças

Matriz de componente rotativa^a

	Componente	
	1	2
criançaentusiasmada	,882	
criinteressemudar	,881	
crientusiasmoamigos	,796	
criinteressevontadeaprender	,777	
crireceosaida		,912
criposturanegativatransição	-,427	,698

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 3 iterações.

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,878	4

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,560	2

Estadísticas

Criançapositiva

N	Válido	108
	Omisso	0
Média		4,1019
Erro Desvio		,82459

Criançapositiva

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,00	1	,9	,9	,9
	1,25	1	,9	,9	1,9
	1,75	1	,9	,9	2,8
	2,00	2	1,9	1,9	4,6
	2,50	2	1,9	1,9	6,5
	2,75	1	,9	,9	7,4
	3,00	3	2,8	2,8	10,2
	3,25	4	3,7	3,7	13,9
	3,50	4	3,7	3,7	17,6
	3,75	10	9,3	9,3	26,9
	4,00	24	22,2	22,2	49,1
	4,25	16	14,8	14,8	63,9
	4,50	4	3,7	3,7	67,6
	4,75	13	12,0	12,0	79,6
	5,00	22	20,4	20,4	100,0
	Total		108	100,0	100,0

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	escolaridadefilhos, Grupo, escolpaiscode ^b	.	Inserir
2	Autoeficácia ^b	.	Inserir
3	Paisnegativo, Paispositivo ^b	.	Inserir

a. Variável Dependente: Criançapositiva

b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F
						Mudança F	df1	df2	
1	,218 ^a	,047	,018	,83439	,047	1,629	3	98	,188
2	,483 ^b	,233	,201	,75260	,186	23,460	1	97	,000
3	,532 ^c	,283	,237	,73543	,050	3,290	2	95	,042

a. Preditores: (Constante), escolaridadefilhos, Grupo, escolpaiscode

b. Preditores: (Constante), escolaridadefilhos, Grupo, escolpaiscode, Autoeficácia

c. Preditores: (Constante), escolaridadefilhos, Grupo, escolpaiscode, Autoeficácia, Paisnegativo, Paispositivo

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	3,402	3	1,134	1,629	,188 ^b
	Resíduo	68,229	98	,696		
	Total	71,631	101			
2	Regressão	16,689	4	4,172	7,366	,000 ^c
	Resíduo	54,941	97	,566		
	Total	71,631	101			
3	Regressão	20,249	6	3,375	6,240	,000 ^d
	Resíduo	51,382	95	,541		
	Total	71,631	101			

a. Variável Dependente: Criançapositiva

b. Preditores: (Constante), escolaridadefilhos, Grupo, escolpaiscode

c. Preditores: (Constante), escolaridadefilhos, Grupo, escolpaiscode, Autoeficácia

d. Preditores: (Constante), escolaridadefilhos, Grupo, escolpaiscode, Autoeficácia, Paisnegativo, Paispositivo

Coefficientes^a

Modelo		Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Erro	Beta		
1	(Constante)	3,492	,800		4,364	,000
	Grupo	,271	,172	,159	1,576	,118
	escolpaiscode	,007	,063	,011	,108	,915
	escolaridadefilhos	,124	,099	,125	1,249	,215
2	(Constante)	1,238	,859		1,441	,153
	Grupo	-,012	,166	-,007	-,071	,944
	escolpaiscode	,044	,058	,069	,754	,453
	escolaridadefilhos	,059	,090	,060	,658	,512
	Autoeficácia	,338	,070	,468	4,844	,000
3	(Constante)	,848	1,018		,833	,407
	Grupo	,095	,167	,056	,565	,573
	escolpaiscode	,030	,058	,048	,515	,608
	escolaridadefilhos	,084	,093	,085	,896	,372
	Autoeficácia	,204	,086	,282	2,355	,021
	Paispositivo	,204	,081	,275	2,533	,013
	Paisnegativo	-,015	,039	-,039	-,398	,692

a. Variável Dependente: Criançapositiva

Anexo 5 – Outputs dos tratamentos estatísticos aplicados à variável Sentimentos dos EE

Matriz de componente rotativa^a

	Componente	
	1	2
Paisansioso	,951	
Paispreocupado	,942	
Paismotivado		,911
Paisentusiasmado		,904

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 3 iterações.

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,885	2

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,785	2

Descritivos

		N	Média	Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Paispositivo	sem outro filho	35	6,8143	1,17627	,19883	6,4102	7,2183	4,00	8,00
	Filho mais novo	29	6,5172	,96809	,17977	6,1490	6,8855	4,00	8,00
	Filho mais velho	44	6,6364	1,18304	,17835	6,2767	6,9960	3,50	8,00
	Total	108	6,6620	1,12289	,10805	6,4478	6,8762	3,50	8,00
Paisnegativo	sem outro filho	35	5,7429	1,91116	,32304	5,0864	6,3994	2,00	8,00
	Filho mais novo	29	5,4310	1,74092	,32328	4,7688	6,0932	2,50	8,00
	Filho mais velho	44	4,1023	2,20090	,33180	3,4331	4,7714	1,00	8,00
	Total	108	4,9907	2,11247	,20327	4,5878	5,3937	1,00	8,00

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Paispositivo	Entre Grupos	1,448	2	,724	,570	,567
	Nos grupos	133,466	105	1,271		
	Total	134,914	107			
Paisnegativo	Entre Grupos	60,153	2	30,077	7,567	,001
	Nos grupos	417,338	105	3,975		
	Total	477,491	107			

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente	(I) escolaridadefilhos	(J) escolaridadefilhos	Diferença média (I-J)	Erro	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Paispositivo	sem outro filho	Filho mais novo	,29704	,28311	,548	-,3760	,9701
		Filho mais velho	,17792	,25535	,766	-,4292	,7850
	Filho mais novo	sem outro filho	-,29704	,28311	,548	-,9701	,3760
		Filho mais velho	-,11912	,26967	,898	-,7602	,5220
	Filho mais velho	sem outro filho	-,17792	,25535	,766	-,7850	,4292
		Filho mais novo	,11912	,26967	,898	-,5220	,7602
Paisnegativo	sem outro filho	Filho mais novo	,31182	,50062	,808	-,8783	1,5020
		Filho mais velho	1,64058*	,45155	,001	,5671	2,7141
	Filho mais novo	sem outro filho	-,31182	,50062	,808	-1,5020	,8783
		Filho mais velho	1,32876*	,47685	,017	,1951	2,4624
	Filho mais velho	sem outro filho	-1,64058*	,45155	,001	-2,7141	-,5671
		Filho mais novo	-1,32876*	,47685	,017	-2,4624	-,1951

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Estatísticas de grupo

	escolpais2grupos	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Paispositivo	1,00	23	6,7609	1,33032	,27739
	2,00	79	6,6456	1,07760	,12124
Paisnegativo	1,00	23	5,9130	2,20872	,46055
	2,00	79	4,8038	2,06531	,23237

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
Paispositivo	Variâncias iguais assumidas	,602	,440	,428	100	,670	,11530	,26963	-,41965	,65025
	Variâncias iguais não assumidas			,381	30,890	,706	,11530	,30273	-,50221	,73281
Paisnegativo	Variâncias iguais assumidas	,106	,745	2,232	100	,028	1,10925	,49701	,12319	2,09530
	Variâncias iguais não assumidas			2,150	34,005	,039	1,10925	,51585	,06092	2,15757

Estatísticas de grupo

	Grupo	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Paispositivo	J1	64	6,6953	1,20389	,15049
	1ºciclo	44	6,6136	1,00501	,15151
Paisnegativo	J1	64	5,2578	2,15287	,26911
	1ºciclo	44	4,6023	2,01327	,30351

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
Paispositivo	Variâncias iguais assumidas	2,835	,095	,370	106	,712	,08168	,22080	-,35607	,51943
	Variâncias iguais não assumidas			,382	101,961	,703	,08168	,21355	-,34189	,50524
Paisnegativo	Variâncias iguais assumidas	,870	,353	1,596	106	,113	,65554	,41074	-,15880	1,46988
	Variâncias iguais não assumidas			1,616	96,484	,109	,65554	,40563	-,14959	1,46067

Anexo 6 – Outputs dos tratamentos estatísticos aplicados à variável Autoeficácia

Matriz de componente^a

	Componente 1
Ainformaçãoofilho	,913
Aresponderdúvidas	,902
AEacompanhamentofilho	,900
Aegeriremoçõesexpetativas	,897
Afilhomotivado	,871
Acomunicação	,851

Método de Extração: análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

a. Apenas um componente foi extraído. A solução não pode ser girada.

Estadísticas

Autoeficácia		
N	Válido	
	Omisso	0
Média		6,6636
Erro Desvio		1,13520

Autoeficácia

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3,17	1	,9	,9	,9
	3,83	1	,9	,9	1,9
	4,00	2	1,9	1,9	3,7
	4,50	2	1,9	1,9	5,6
	4,67	1	,9	,9	6,5
	4,83	3	2,8	2,8	9,3
	5,00	4	3,7	3,7	13,0
	5,33	2	1,9	1,9	14,8
	5,50	1	,9	,9	15,7
	5,67	3	2,8	2,8	18,5
	5,83	4	3,7	3,7	22,2
	6,00	10	9,3	9,3	31,5
	6,17	1	,9	,9	32,4
	6,33	3	2,8	2,8	35,2
	6,50	4	3,7	3,7	38,9
	6,67	8	7,4	7,4	46,3
	6,83	7	6,5	6,5	52,8
	7,00	9	8,3	8,3	61,1
	7,17	6	5,6	5,6	66,7
	7,33	4	3,7	3,7	70,4
7,50	4	3,7	3,7	74,1	
7,67	2	1,9	1,9	75,9	
7,83	6	5,6	5,6	81,5	
8,00	20	18,5	18,5	100,0	
Total		108	100,0	100,0	

Estadísticas de grupo

	Grupo	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Autoeficácia	Jl	64	6,3359	1,19541	,14943
	1ºciclo	44	7,1402	,84903	,12800

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
Autoeficácia	Variâncias iguais assumidas	6,812	,010	-3,843	106	,000	-,80421	,20926	-1,21909	-,38934
	Variâncias iguais não assumidas			-4,087	105,865	,000	-,80421	,19675	-1,19430	-,41413

Estadísticas de grupo

	escolpais2grupos	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Autoeficácia	1,00	23	6,8333	1,29197	,26939
	2,00	79	6,6118	1,12872	,12699

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Inferior	Superior
Autoeficácia	Variâncias iguais assumidas	,876	,352	,801	100	,425	,22152	,27640	-,32686	,76990
	Variâncias iguais não assumidas			,744	32,412	,462	,22152	,29783	-,38483	,82787

ANOVA

Autoeficácia

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	16,084	2	8,042	6,933	,001
Nos grupos	121,804	105	1,160		
Total	137,888	107			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Autoeficácia

Tukey HSD

(I) escolaridadefilhos	(J) escolaridadefilhos	Diferença média (I-J)	Erro Erro	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
sem outro filho	Filho mais novo	,57570	,27045	,089	-,0673	1,2187
	Filho mais velho	-,38355	,24394	,262	-,9635	,1964
Filho mais novo	sem outro filho	-,57570	,27045	,089	-1,2187	,0673
	Filho mais velho	-,95925*	,25762	,001	-1,5717	-,3468
Filho mais velho	sem outro filho	,38355	,24394	,262	-,1964	,9635
	Filho mais novo	,95925*	,25762	,001	,3468	1,5717

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Estatísticas de grupo

		escolaridadefilhos	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Autoeficácia	Filho mais novo		29	6,0862	1,10789	,20573
	Filho mais velho		44	7,0455	,80724	,12170

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Autoeficácia	Variâncias iguais assumidas	3,697	,059	-4,278	71	,000	-,95925	,22421	-1,40631	-,51218
	Variâncias iguais não assumidas			-4,013	47,256	,000	-,95925	,23903	-1,44004	-,47845

Correlações

		Paispositivo	Paisnegativo
Autoeficácia	Correlação de Pearson	,524**	-,255**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,008
	N	108	108

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).