

2024

Edu@Ispa

TEXTOS DE EDUCAÇÃO

**Transição do Jardim de Infância
para o 1.º ciclo**

Coordenador Lourdes Mata

TÍTULO: TRANSIÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA O 1.º CICLO

COORDENADOR: LOURDES MATA

© ISPA-CRL

RUA JARDIM DO TABACO, 34 • 1149-041 LISBOA

COMPOSIÇÃO: ISPA – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

ISBN: 978-989-8384-91-1



Nota Introdutória

Este volume da coleção Edu@Ispa – Textos de Educação direciona-se para a temática da Transição do jardim de infância para o 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e integra três textos diferentes que se complementam. Globalmente pretendem olhar para esta problemática da transição, segundo três focos que nos pareceram centrais: o conceito, o papel e desafios que se colocam aos profissionais e a transposição para a prática no quotidiano dos contextos educativos, com abordagens consistentes com os referenciais mais atuais.

O primeiro texto de Lourdes Mata tem como objetivo principal clarificar o conceito de transição, distinguindo-o de perspetivas mais tradicionais, associadas à prontidão, e enquadrando-o em referenciais sistémicos, que são a base para intervenções e práticas de qualidade, que visem facilitar este processo de transição. Neste âmbito, são identificados quatro pilares para uma transição bem sucedida, considerando as pessoas, o processo, os contextos e as relações. Para cada um destes pilares, são realçadas algumas das suas características e especificidades a considerar numa transposição para a intervenção na prática.

O segundo texto de Carla Costa Fernandes direciona-se para uma reflexão aprofundada sobre o papel das escolas e dos profissionais no processo de transição. Começa por realçar a necessidade de uma co-construção das transições educativas, através de uma parceria forte entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, com uma intencionalidade clara de planificação e implementação de ações que apoiem a mudança para o 1.º CEB. Para além de identificar o papel e responsabilidades de educadores e professores, este texto também se debruça sobre o papel das escolas e das suas lideranças. Considera-se a importância de estas adotarem uma abordagem proativa, apoiando os docentes e criando condições para a implementação de processos de transição eficazes, que facilitem a adaptação das crianças ao novo contexto escolar.

Por fim, Catarina Chambel Martins e Lourdes Mata apresentam um conjunto de materiais e estratégias de inspiração para a prática de profissionais de educação envolvidos no processo de transição. Estes materiais não são um programa, mas um conjunto de propostas, sempre fundamentadas em referenciais teóricos socioconstrutivistas e sistémicos e com sugestões para a sua implementação. Estas propostas estão pensadas para serem flexíveis e passíveis de serem ajustadas a cada contexto e às intenções do/da educador/a de infância.

Lourdes Mata

Índice

PRONTIDÃO OU TRANSIÇÃO?

Olhares sobre a entrada na escola p. 1

Lourdes Mata

A TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.

Uma articulação co-construída p. 13

Carla Costa Fernandes

UMA VIAGEM PARA O 1.º CICLO. ABRINDO CAMINHOS E CONSTRUINDO PONTES.

Estratégias e materiais de apoio à prática p. 28

Catarina Chambel Martins & Lourdes Mata

PRONTIDÃO OU TRANSIÇÃO? Olhares sobre a entrada na escola

Lourdes Mata

Ispa – Instituto Universitário; CIE-Ispa
lmata@ispa.pt

Resumo

O grande objetivo deste texto é o de apresentar diversas perspetivas sobre a transição do jardim de infância para a escola do 1º CEB e realçar quão diferentes são na forma de perspetivar o papel e a responsabilidade das crianças, famílias, profissionais e comunidade.

Situando-nos numa perspetiva ecológica e dinâmica defendida por Rimm-Kaufman e Pianta (2000) e Dockett e Perry (2015) procuramos caracterizar a transição, na sua complexidade, ao considerar que esta se desenvolve em contextos específicos, com influências sociais e culturais particulares e com uma componente relacional transversal muito forte. Assim, contempla e equaciona, não só as transações dentro de cada contexto, mas aquelas que ocorrem entre contextos que, com o tempo originam padrões de interação, importantes para compreender o processo de transição.

Apresenta-se, também, a declaração de posição para uma transição bem-sucedida da Educational Transitions and Change (ETC, 2011), onde se sistematizam as oportunidades, expectativas, desejos e direitos que os vários indivíduos envolvidos (crianças, famílias, profissionais e comunidades) experienciam e vivenciam no processo de transição.

Por fim, enquadradas nestes referenciais, são apresentadas algumas ideias e estratégias, como orientadoras das intervenções e práticas no âmbito da transição. Neste âmbito, destacaram-se um conjunto de práticas de âmbito relacional e a perspetiva assente no conceito de 'pertença' como elemento central para uma transição positiva.

Conclui-se apresentando as características e especificidades de quatro pilares que sustentam uma intervenção para uma transição bem-sucedida: as pessoas, o processo, os contextos e as relações.

1 INTRODUÇÃO

A entrada no 1.º ano de escolaridade é uma etapa importante na vida de qualquer criança, implicando, muitas vezes, uma mudança de estabelecimento escolar, para além de mudanças de professor/a, do grupo de colegas, de rotinas e até horários. Esta passagem nem sempre é vivida de forma positiva sendo um processo complexo, envolvendo vários intervenientes e sendo condicionado por uma série de fatores, tanto individuais como contextuais ou situacionais. Apesar de toda esta complexidade, a transição nem sempre é concetualizada como um processo continuado, nem mesmo analisada, pensada e preparada cuidadosamente considerando as responsabilidades de todos os intervenientes. Muitos investigadores defendem que a transição deve ser concebida numa lógica ecológica, com envolvimento e responsabilidade de diferentes intervenientes, onde a transição deve ser vista enquanto processo e algo natural, tal como as outras transições pelas quais uma pessoa vai

passando ao longo da vida (Dockett & Perry, 2015; Oliveira-Formosinho et al., 2016; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

É assim objetivo deste texto apresentar o conceito de transição, enquadrado em referenciais consistentes que permitam não só compreendê-lo, como orientar práticas consistentes, de modo a facilitar e introduzir continuidade, num processo que por inerência é caracterizado por várias descontinuidades.

2 A TRANSIÇÃO PARA A ESCOLA

2.1 Modelos e concepções sobre a entrada na escola

Sabemos que existe alguma pressão, mais ou menos formal e mais ou menos explícita, sobre os/as educadores/as, responsabilizando-os/as sobre a forma como ‘preparam’ as crianças para transitarem para o 1.º CEB. Esta ideia de preparação para a escola tem subjacente perspetivas tradicionais de ‘prontidão’ (*readiness*) e maturidade para a aprendizagem. A partir da identificação de um conjunto de competências associadas a um melhor desempenho na escola e consideradas responsáveis pelo ajustamento e adaptação das crianças, pede-se aos/às educadores/as um trabalho especificamente direcionado para o seu desenvolvimento, esquecendo-se o seu enquadramento, contextualização e significado das atividades e situações (Dockett & Perry, 2015; Falchi & Friedman, 2015; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Sim-Sim, 2010). Este trabalho tem, muitas vezes, como objetivo que as crianças tenham bons resultados em provas de prontidão/maturidade, que pretendem avaliar se as crianças estão ou não preparadas para entrar na escola (Ackesjö & Persson, 2022; Falchi & Friedman, 2015; Laidlaw et al., 2015).

Neste tipo de perspetiva, olha-se essencialmente para a criança e para as suas características, como a centralidade para uma transição bem-sucedida, perspetivando-a como um momento, e colocando a ‘responsabilidade’ sobre a criança e o seu potencial de aprendizagem, numa visão reducionista do que se aprende e como se aprende (Falchi & Friedman, 2015; Oliveira-Formosinho et al., 2016). Tem, assim, subjacente a ideia de que todas as crianças deviam ter adquirido um conjunto de conhecimentos pré-requisitos, antes da entrada na escola, enquadrados e identificados numa lógica desenvolvimental, etária e normativa (Dockett & Perry, 2009; Sim-Sim, 2010).

Estas ideias levam a que, muitas vezes, nos contextos de educação de infância se adotem práticas pedagógicas mais aproximadas do que se considera que são as da escola,

sendo estas mais centradas no professor, contemplando mais explicitamente conteúdos académicos e menos tempo para explorar e brincar (OECD, 2017).

Desde há vários anos que se têm vindo, gradualmente, a desenvolver outras perspetivas, fundamentadas na investigação, que enquadrem de forma mais realista e até completa, a transição, saindo de um foco único, a criança e suas competências, para um olhar abrangente, considerando os vários intervenientes envolvidos (Dockett & Perry, 2022a; Oliveira-Formosinho et al., 2016; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Considera-se assim, que as experiências dos sujeitos e os seus conhecimentos, se desenvolvem em processos contextualizados, socialmente mediados por um conjunto de influências sociais, culturais, históricas e políticas, conduzindo a identidades dinâmicas e em contínua transformação. Põe-se assim em causa uma progressão linear e universal do desenvolvimento e da aprendizagem, surgindo, como alternativa ao discurso da prontidão, uma perspetiva de responsabilidade e obrigação partilhadas, onde todos têm valor e são considerados pela sua diversidade e pela individualidade das suas histórias e experiências (Dockett & Perry, 2022a; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Estas ideias têm originado modelos conceituais, cada vez mais consistentes, enquadrados em perspetivas como a teoria bioecológica e perspetivas socioculturais, considerando o papel central das interações e a valorização do papel dos contextos (Dockett & Perry, 2015). Estes novos modelos, permitem uma visão mais ecológica do processo de transição e da diversidade de transições desenvolvidas entre os múltiplos intervenientes e contextos envolvidos num processo de transição.

Rimm-Kaufman e Pianta (2000) fazem uma síntese de quatro modelos sobre a transição, gradativamente mais complexos e que ilustram a especificidade de diferentes perspetivas sobre a transição para a escola. Assim, consideram um primeiro modelo, que denominam de Modelo dos Efeitos da Criança, que enquadra a perspetiva maturacionista descrita anteriormente e que se foca essencialmente nas competências das crianças, para explicar o sucesso da transição e o seu desempenho. São valorizadas as competências e conhecimentos prévios, sendo estes padronizados e semelhantes para todas as crianças. Um Modelo 2, chamado de Modelo dos Efeitos Diretos, considera, para além das características da criança, os efeitos unidirecionais dos contextos sobre a criança, para explicar o seu desenvolvimento e o ajustamento desta à escola. Este modelo permite uma visão um pouco mais contextualizada da prontidão, que, embora não tirando a ênfase na criança, considera os efeitos e a responsabilidade no desenvolvimento da criança, de outras pessoas dos contextos onde esta se situa (e.g., educadores/as, professores/as, familiares, pares, comunidade). O Modelo 3, intitulado de Modelo dos Efeitos Indiretos, realça que as interações, em qualquer contexto, são bidirecionais, e, portanto, não só os contextos influenciam a

criança, como esta também influencia os contextos, considerando-se tanto efeitos diretos como efeitos indiretos, sendo defendida a existência de processos transacionais. Por fim, o Modelo 4, denominado de Modelo Ecológico Dinâmico, contempla estas transações dentro de cada contexto, mas considera que as transações também existem entre contextos e que se desenvolvem com o tempo devendo ser consideradas como mais um sistema social a mobilizar na compreensão do processo de transição. Complementarmente, para além da identificação de padrões de interação, este modelo foca-se em entender como é que esses padrões afetam a transição. É assim importante olhar para a qualidade das relações dentro da ecologia das transições (e.g., Apoiantes? Frequentes? Partilha de objetivos?), analisando tanto os efeitos dos contextos na criança, como as ligações e relações entre contextos (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Podemos assim constatar que existem visões diferentes sobre como podem ser concetualizadas as condições para um bom início da escolaridade. Dockett e Perry (2015), numa tentativa de as diferenciar, sintetizam muito bem a sua grande diferença quando referem, que, umas se focam na prontidão das crianças enquanto outras enfatizam a prontidão das escolas, famílias e comunidade. Contudo, alternativamente a uma ideia de prontidão, os autores avançam com o conceito de transição, para descrever um início positivo, encarando a transição como um processo a decorrer, num contexto relacional, com continuidades, mas também com mudanças.

Como vimos, este conceito de transição é complexo e necessita ser refletido e discutido entre os intervenientes. Uma transição positiva não deve ser concebida como um alinhamento entre as práticas dos contextos de educação de infância e as das escolas, mas sim encarada como um processo multidirecional, dinâmico, que não é linear nem simples para todos, não bastando uma simples cooperação entre os contextos educativos mas exigindo partilha de responsabilidades entre os vários intervenientes, desde professores/as, educadores/as, famílias, responsáveis das escolas, serviços sociais até autoridades locais e nacionais (OECD, 2017). Boas transições são importantes para todos, mas particularmente importantes para crianças oriundas de meios desfavorecidos, ou com perturbações de desenvolvimento, onde devem ser acauteladas intervenções sistemáticas. Neste sentido, a investigação tem mostrado que, nestes casos, quando existem *'comprehensive transition programmes'* (p. 17), onde famílias e crianças são envolvidas, o ajustamento escolar é facilitado, assim como as competências académicas e sociais das crianças.

2.2 Transição numa perspetiva ecológica – Fundamentos e princípios

Quando existem posições divergentes e, até mesmo, dificuldade em entender essas divergências, existe a necessidade de clarificar a posição que se defende e de sistematizar os princípios subjacentes. Foi isso que aconteceu com um grupo de investigadores internacionais, que definiram uma ‘declaração de posição’ sobre a transição para a escola, procurando que esta tivesse impacto não só na investigação sobre a temática, como também nas decisões políticas e nas práticas concretas implementadas no processo de transição. Esta declaração de posição visava, assim, todos “os interessados na educação, cuidados e bem-estar das crianças pequenas. Isto inclui decisores políticos, educadores, profissionais de saúde e outros profissionais, famílias e comunidades” (ETC, 2011, p. 2).

Como abordagem estratégica, esta declaração de posição, não se focava em problemas e aspetos negativos, mas sim no potencial de cada um dos envolvidos (Dockett & Perry, 2015). Assim, considerou-se que, independentemente do contexto ou das suas vivências, todas as crianças eram competentes, capazes, que já tinham aprendido muito antes de entrarem na escola e que deviam ser participantes ativos na sua própria transição; era também central que se reconhecessem e valorizassem os pontos fortes de todos os intervenientes na transição das crianças e que se promovessem parcerias assentes em relações recíprocas de respeito (ETC, 2011). Este documento esclarecia também o que era considerado como transição, demarcando-se das posições que o concetualizavam como um momento de passagem. Afirma-se que

‘a transição para a escola é considerada como um processo dinâmico de continuidade e mudança ... ocorre ao longo do tempo, começando muito antes de as crianças começarem a escola e prolonga-se até ao ponto em que as crianças e as famílias têm um sentimento de pertença à escola e quando os educadores reconhecem esse sentimento de pertença. Isto significa que a transição pode ocorrer durante um período de tempo mais longo para algumas crianças’ (ETC, 2011, p. 2).

De modo a entender a forma como cada interveniente se posiciona e vivencia o processo de transição, esta declaração de posição identificou quatro elementos a considerar (Figura 1): oportunidades, expectativas, aspirações e direitos (ETC, 2011).

Considerando todos os intervenientes (crianças, famílias, educadores/professores, comunidades) cada um destes quatro elementos deve ser olhado quando se concetualiza e age intencionalmente no processo de transição.

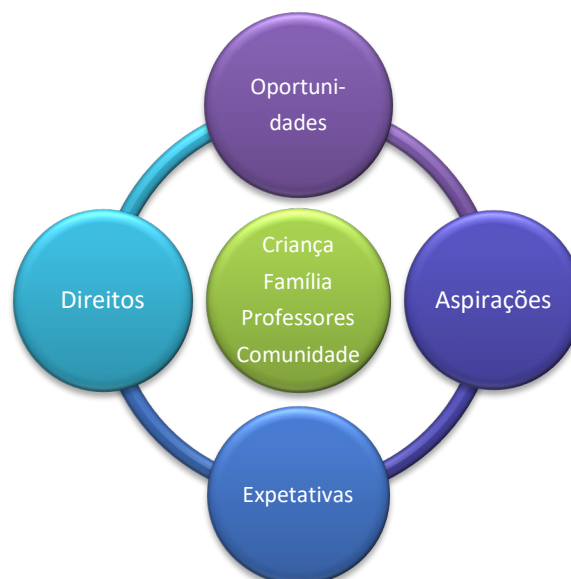
As oportunidades podem ser direcionadas, por exemplo, para o desenvolvimento de novas competências, para mudança de ideias e conceções, para fortalecer relações, para

desenvolver relações colaborativas e para partilhar responsabilidades e trabalhar em conjunto.

As expetativas das crianças passam pelo desejo de aprender com sucesso com amigos e professores, as famílias esperam também que os seus filhos o consigam, com o seu contributo, e os profissionais esperam ter o apoio necessário para desenvolverem o seu trabalho com as crianças e com o envolvimento das famílias.

Figura 1

Declaração de Posição sobre transição (ECT, 2011). Aspetos e intervenientes a considerar na análise do processo de transição



As aspirações (desejos) das crianças passam por se sentirem bem, aprenderem e manterem amizades. As aspirações dos restantes intervenientes passam por conseguirem criar condições (apoio, recursos) para que as aspirações das crianças se realizem, conjugando esforços nesse sentido. Todos os envolvidos têm direitos, e esses passam pelo facto de todos serem reconhecidos como competentes e ser valorizada a sua participação para que as crianças tenham uma educação de qualidade, sejam respeitadas nas suas competências, história e herança cultural (Dockett & Perry, 2015; ETC, 2011).

Esta declaração de posição, pode assim servir para que nos questionemos sobre as conceções que temos de transição e de que forma estas condicionam as nossas ações: Consideramo-la efetivamente como um processo alargado no tempo? Todos são envolvidos de forma respeitadora? Como é a participação e qual o papel de cada um dos intervenientes? Qual o valor que se atribui a cada um? Que coerência existe entre as conceções e as práticas desenvolvidas? Que reflexão se faz sobre as estratégias implementadas e a sua eficácia?

Desenvolvem-se relações colaborativas e respeitadoras? A linguagem e terminologia que usamos são coerentes com a ideia de transição que defendemos? As crianças são consideradas como competentes e envolvidas efetivamente na sua própria transição? Estas são algumas das questões que podem orientar a nossa reflexão tendo subjacente os princípios elencados na declaração de posição (ETC, 2011).

A transição é, assim, um processo complexo que exige reflexão e preparação. Se forem bem pensadas, planeadas e organizadas, as transições devem contribuir para se disponibilizar a informação necessária, para a capacitação dos envolvidos, para a construção de identidades afirmativas e assim, para a inclusão de todos os participantes no processo (Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020). Para isto, é necessário fundamentar os processos e estratégias da transição nas necessidades atuais e capacidades individuais dos participantes, sem descuidar a sua participação ativa. Neste sentido, Bornfreund e Ewen (2021) afirmam mesmo que atividades de transição isoladas ou pontuais (e.g., visitas à escola, sessões de esclarecimento aos pais) podem ajudar, mas não são o mais importante no planeamento da transição. É preciso todo um trabalho de articulação entre diferentes estruturas (e.g., professores, outros profissionais, escolas, estruturas da comunidade) para que famílias e crianças vivenciem uma transição positiva. Isto exige um grande trabalho de equipa na estruturação de um plano, reavaliando-o constantemente de modo a conseguir assegurar que tudo e todos (e.g., ensino, avaliação, famílias) sejam coerentes com os objetivos e que se responde às necessidades efetivas dos envolvidos.

2.3 Implicações para o desenvolvimento de uma abordagem prática consistente

É impossível definir um programa adequado para todas as realidades. As estratégias e ações práticas desenvolvidas devem, necessariamente, ter em conta as especificidades de cada realidade e contexto. A identificação das práticas mais adequadas deve envolver os vários intervenientes, incluindo necessariamente crianças e famílias, refletindo as forças, o potencial assim como também os desafios que se colocam a cada comunidade (Dockett & Perry, 2022a). Embora as ações práticas possam ser diversas há que, intencionalmente, escolher as práticas que são mais importantes face às necessidades de cada contexto. Neste sentido, os autores apresentam oito tipos diferentes a considerar, onde cada um pode integrar práticas específicas diversas e que se podem selecionar, ou dar mais ou menos enfoque, consoante os objetivos estabelecidos (Figura 2).

Para cada um destes tipos, existem intensidades de contacto diferentes consoante as práticas consideradas. Por exemplo, são de baixa intensidade de contacto os folhetos e posters, mas podem considerar-se de elevada intensidade no contacto algumas reuniões,

visitas ou eventos que promovam relações próximas, e exijam empenho e envolvimento (Dockett & Perry, 2022a).

Esta centralidade das relações está muito presente na definição do que, segundo Dockett e Perry (2022b), se pode considerar uma transição positiva, e que passa por conseguir promover o desenvolvimento de identidades pessoais positivas, agência e também respeito (Dockett & Perry, 2022b). Assim, uma transição positiva não é igual para todos, pois contextos diferentes têm necessidades diferentes e conduzem a oportunidades diversas.

Figura 2

Tipos de práticas possíveis de desenvolver no processo de transição (adaptado de Dockett & Perry, 2022a)



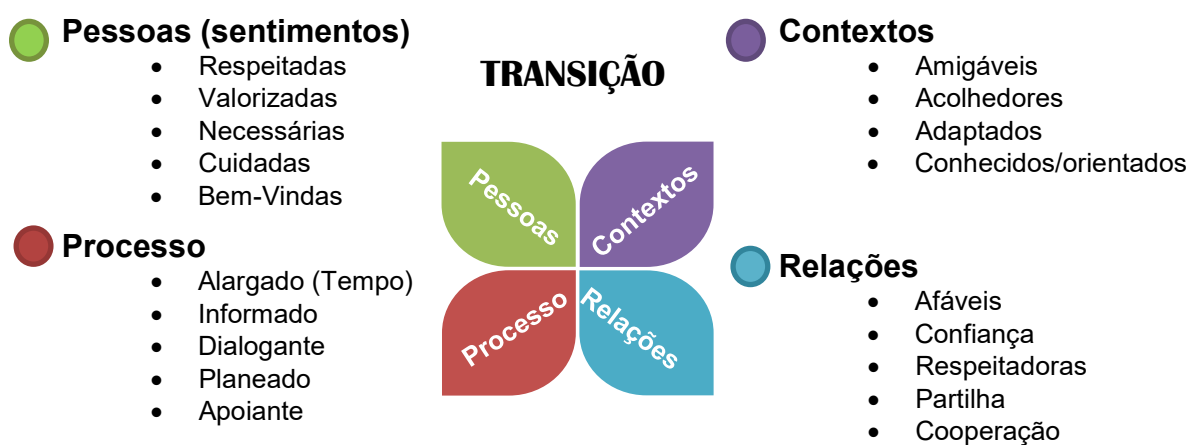
Para olhar para o que poderá ser o indicador de sucesso e de eficácia de um programa para a transição para escola, Dockett e Perry (2022b) partem do referencial para a educação de infância na Austrália que se sustenta em três conceitos chave: pertencer, ser e tornar-se (*Belonging, Being, Becoming*). Escolhem o pertencer (*Belonging*) como um marco para uma transição eficaz. Consideram a pertença tanto a nível pessoal como a nível social, resultando no sentir que se pertence a um grupo ou comunidade. Este sentimento de pertença não é estável, nem se desenvolve passivamente, exige intencionalidade e responsabilidade. Como dizem Sumsion e Wong (2011), a pertença é temporária e sempre em processo. Estes autores consideram dez dimensões da pertença que estão relacionadas entre si e que permitem um olhar sobre a complexidade deste conceito. Estas dimensões passam, entre outros aspetos,

por considerar elementos mais pessoais do foro emocional (e.g., sentir-se feliz e aceite), passando por aspetos sociais (e.g., aceites por um grupo), culturais (e.g., partilha de etnia, ou linguagem) e espirituais (e.g., ligação por tradições), ou por aspetos mais contextuais como o lugar ou o contexto físico. Todas estas dimensões necessitam de tempo para se fortalecerem (Sumsion & Wong, 2011). Dockett e Perry (2022b) aplicam estas dimensões de pertença à situação concreta da transição para a escola e olham para cada interveniente (crianças, educadores e pais identificando como estas dimensões se operacionalizam e se ajustam para cada um dos intervenientes).

3 PILARES DE UMA TRANSIÇÃO POSITIVA

Face aos referenciais e argumentos apresentados anteriormente, consideramos que, numa tentativa de integração das ideias dos diferentes autores (e.g., Dockett & Perry, 2015, 2022a; Oliveira-Formosinho et al., 2016; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Viskovic & Višnjić-Jevtić, 2020), se podem identificar quatro pilares a ‘construir’ de forma sólida para ‘sustentar’ uma transição positiva para todos os envolvidos e desenvolver relações fortes e o seu sentimento de pertença. Partilhamos assim, desta ideia de que a pertença tem de ser um elemento-chave num processo de transição positivo e bem-sucedido (Dockett & Perry, 2022b; Sumsion & Wong, 2011). Os quatro pilares que identificamos (Figura 3) direcionam o olhar para aspetos, que, numa transição, nos parecem centrais, sobre as pessoas, os contextos, o processo e as relações desenvolvidas.

Figura 3
Pilares para uma transição positiva e bem-sucedida



O pilar sobre Pessoas procura realçar a forma como se sentem no processo de transição. Como vimos anteriormente (e.g., Dockett & Perry, 2015; ETC, 2011), é essencial que as pessoas (famílias, crianças, profissionais e outros elementos envolvidos) se sintam respeitadas e valorizadas pelos seus saberes e competências, necessárias para o processo e bem-vindas e cuidadas nos contextos. Há assim que estar atentos aos seus sentimentos, e não só desenvolver intencionalmente estratégias que valorizem e ‘cuidem’ de todos, como identificar precocemente pessoas que podem não se sentir tão bem, e ajustar ações e abordagens mais adequadas às suas formas de estar e necessidades.

Um outro pilar da transição diz respeito aos Contextos e à forma como eles podem facilitar este processo (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Aqui, devemos considerar tanto o contexto antes da mudança, o jardim de infância, como o novo contexto após a entrada, a escola, pois ao considerar esta mudança como um processo, os dois contextos são igualmente importantes. Qualquer contexto para promover o sentimento de pertença tem de ser amigável, para que as pessoas se sintam bem, sendo determinante a forma como todos os profissionais interagem entre si, com as famílias e com as crianças. Tem também de ser sentido como acolhedor em termos de espaço físico, confortável e agradável. Assim, deve ser adaptado e refletir as características e interesses da comunidade e grupos específicos, fugindo a estereótipos e, de preferência que, gradualmente, reflita o contributo dos vários elementos envolvidos. Para além disso, deve ter indicações (e.g., letreiros, placas, cartazes), ser apresentado e explorado em conjunto de modo a seja conhecido e permita a orientação de quem os frequenta, especificamente das famílias e crianças.

O pilar do Processo pretende realçar as características principais de todo o processo de transição, de modo que este seja o mais fluido possível, sem grandes sobressaltos, acolhendo as mudanças como algo natural, expectável e fundamental para o desenvolvimento ao trazer novas experiências e desafios. Este processo, leva tempo, inicia-se cedo ainda no jardim de infância, de forma natural, à medida que se vão criando expectativas sobre a entrada na escola, criando desejos e surgindo a vontade de perceber a etapa seguinte. Continua, mesmo após a mudança para a escola, até que o sentimento de pertença a este novo contexto esteja criado, pois já é conhecido e se sentem como parte dele (Dockett & Perry, 2015, 2022b). Assim, estas características, referem-se a todo o processo, independentemente da fase e do local onde se encontra. Este tem de ser o processo esclarecido, com informação disponível e ajustada a todos e a cada um, consoante a fase do processo em que se encontram. Para a informação ser escolhida, organizada e disponibilizada, é necessário dialogar para conhecer características, necessidades, saberes, conceções, expectativas. Com base nessa informação pode planear-se e ajustar-se o planeamento da intervenção ou programa de apoio à transição. Ao longo deste processo, não se pode esquecer que todos os envolvidos se devem sentir

apoiados no seu papel, devendo ser pensadas e implementadas estratégias específicas nesse sentido.

O quarto pilar é o das Relações entre os vários intervenientes. Pelo que foi exposto antes e referido por diferentes autores (e.g., Dockett & Perry (2022b)) fica claro que estas deverão ser afáveis e acolhedoras para que as pessoas se sintam bem. Para além disso, terão de ser respeitadoras das características, diferenças e especificidades de cada um. Só assim se conseguem estabelecer relações de confiança, onde se partilham perspetivas, dificuldades e responsabilidades. Relações com estas características, promovem a cooperação de todos os envolvidos numa conjugação de esforços, saberes e entajuda que são fundamentais neste processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto foi possível explicitar diferentes perspetivas sobre transição, especificar práticas e elementos orientadores do processo de transição, alertar para riscos e aspetos que podem comprometer transições bem-sucedidas e, desde modo, fundamentar uma forma de concetualizar este processo. A perspetiva aqui defendida, demarca-se claramente da perspetiva de prontidão, não considerando que seja algo para que se tenha de estar previamente ‘pronto’, muito menos que essa responsabilidade recaia sobre as crianças e uma eventual maturidade que tenham atingido. Concebe-se a transição como um processo, que se prolonga no tempo, e em que existem múltiplos participantes com funções, responsabilidades e papéis diferenciados, mas complementares e interdependentes. Ao longo deste processo, vão-se fazendo ajustes, à medida que as relações se vão estreitando, os intervenientes (profissionais, crianças, famílias) se vão conhecendo e vão contactando com os novos contextos e conhecendo as suas especificidades (por exemplo características, rotinas, hábitos). Neste processo, a responsabilidade e a agência é, assim, de todos, enquanto participantes ativos, com direito a serem ouvidos e envolvidos no planeamento e acompanhamento do processo de transição.

REFERÊNCIAS

Ackesjö, H., & Persson, S. (2022). To be or not to be (a school child) – From national to global discourses about the child in the school start age. In S. Dockett & B. Perry (Eds.), *Evaluating transition to school programs: Learning from research and practice* (pp. 27-30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003055112-3>

- Bornfreund, L., & Ewen, D. (2021). A comprehensive approach to a seamless transition into kindergarten. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 14-19. <https://doi.org/10.1177/00317217211051137>
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Dockett, S., & Perry, B. (2015). Transition to school: Times of opportunity, expectation, aspiration, and entitlement. In J. M. Iorio & W. Parnell (Eds.), *Rethinking readiness in early childhood education – Implications for policy and practice* (pp. 123-139). Palgrave MacMillan.
- Dockett, S., & Perry, B. (2022a). Defining transition. In S. Dockett & B. Perry (Eds.), *Evaluating transition school programs. Learning from research and practice* (pp. 15-26). Routledge <https://doi.org/10.4324/9781003055112-2>
- Dockett, S., & Perry, B. (2022b). What it meant by a successful or effective transition to school program? In S. Dockett & B. Perry (Eds.), *Evaluating transition school programs. Learning from research and practice* (pp. 37-51). Routledge <https://doi.org/10.4324/9781003055112-4>
- Educational Transitions and Change (ETC). (2011). *Transition to school: Position statement*. Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University. <https://arts-ed.csu.edu.au/education/transitions/resources/Position-Statement.pdf>
- Falchi, L., & Friedman, J. W. (2015). Rethinking the discourse of readiness in preschool. In J. M. Iorio & W. Parnell (Eds.), *Rethinking readiness in early childhood education- Implications for policy and practice* (pp. 109-121). Palgrave MacMillan.
- Laidlaw, L., O'Mara, J., & Wong, S. (2015). "Daddy, look at the video I made on my iPad". Reconceptualizing 'readiness' in the digital age. In J. M. Iorio & W. Parnell (Eds.), *Rethinking readiness in early childhood education – Implications for policy and practice* (pp. 65-76). Palgrave MacMillan.
- OECD. (2017). *Starting Strong V – Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: A conquista das transições bem-sucedidas. In Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (Eds.), *Transições entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 55-80). Porto Editora.
- 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.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra*, 111-118. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398957.pdf>
- Sumsion, J., & Wong, S. (2011). Interrogating 'Belonging' in Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 28-45. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.28>
- Viskovic, I., & Višnjić-Jevtić, A. (2020) Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, 28, 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>

A TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Uma articulação co-construída

Carla Costa Fernandes

Agrupamento de Escolas Aqua Alba; CIE-Ispa

Resumo

A transição para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico representa um desafio significativo para as crianças, as famílias, as escolas e os docentes. Este texto destaca a importância dessa transição e as suas relevantes implicações no percurso escolar e bem-estar das crianças. Embora uma adaptação positiva ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico possa promover uma visão positiva da escola e elevadas expectativas de aprendizagem, o contato com um ambiente desconhecido pode também ser gerador de ansiedade e insegurança nas crianças, com implicações negativas que poderão ser duradouras no tempo.

As transições educativas são reconhecidas como períodos de desafios e exigências, destacando-se a necessidade de uma abordagem coesa e colaborativa entre todas as partes envolvidas – crianças, famílias, docentes e escolas. Salienta-se o papel crucial das escolas e dos docentes na preparação e facilitação dessas transições, procurando promover a continuidade educativa e o respeito pela individualidade de cada uma das crianças. É por isso importante refletir sobre uma co-construção das transições educativas, com destaque para o papel de uma parceria forte entre educadores de infância, professores do primeiro ciclo, crianças e famílias, garantindo assim a qualidade dessas transições e os consequentes ganhos no desenvolvimento escolar e social das crianças.

1 INTRODUÇÃO

A transição para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e suas exigências representam um dos maiores desafios nos primeiros anos da infância (Margetts, 2002). Essa transição é entendida como umas das fases mais importantes na vida das crianças e das suas famílias, com implicações significativas no desempenho escolar e bem-estar das crianças (Dunlop & Fabian, 2007; Margetts, 2009). A literatura tem destacado que as crianças que se adaptam de forma positiva ao 1.º CEB geralmente desenvolvem uma visão positiva da escola e elevadas expectativas em relação às suas aprendizagens escolares (Margetts, 2009; Skouteris et al., 2012). Contudo, o contato com um ambiente escolar desconhecido, com novas regras e obrigações, pode fazer com que as crianças encarem essa transição como uma rutura abrupta em relação às suas experiências anteriores, gerando sentimentos de ansiedade, medo, tristeza e insegurança (Conyers et al., 2003; Eskelä-Haapanen et al., 2022; Santos & Martins de Sousa, 2021; Sim-Sim, 2010). Embora as transições sejam comumente

compreendidas como oportunidades de crescimento e desenvolvimento, as mesmas também podem ser encaradas como períodos de grandes exigências e desafios, não só para as crianças e as suas famílias, como também para as escolas e os docentes envolvidos nos processos de transição (Oliveira, 2016; Oliveira-Formosinho et al., 2016; Vasconcelos, 2009).

Atuar nas transições educativas implica pensar nessas transições como uma forma coerente de vida – *a way of life*, e não apenas como eventos esporádicos (Brooker, 2008). O reconhecimento da sua importância para o futuro das crianças, tanto em termos escolares quanto sociais, juntamente com o papel crucial das escolas e dos docentes na preparação e implementação dessas transições, contribui para a qualidade desses processos (Oliveira-Formosinho et al., 2016). Sabemos hoje que a qualidade das experiências educativas, incluindo as transições, tem o potencial de moldar uma imagem positiva da escola, criar expectativas otimistas em relação à aprendizagem escolar e desenvolver a capacidade de resiliência nas crianças, características essenciais para um percurso escolar bem-sucedido (Dunlop, 2015). As escolas e os docentes desempenham assim um papel importante na facilitação das transições educativas, e a qualidade da sua atuação nesses processos pode ser um fator determinante para o seu sucesso.

A transição educativa da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB não deve ser encarada como uma responsabilidade exclusiva da Educação Pré-Escolar e dos educadores de infância. Essa transição não se cinge apenas a uma mudança de ambiente (novos espaços escolares) mas também a mudanças de práticas pedagógicas e organizacionais e a novas regras e responsabilidades, às quais as crianças terão de se adaptar. O 1.º CEB deverá assumir igualmente um importante papel na preparação e atuação nessa transição educativa, na articulação com a Educação Pré-Escolar, na participação conjunta em atividades de transição em momentos finais de frequência da Educação Pré-Escolar, no desenvolvimento de atividades de acolhimento das crianças no novo ciclo e na promoção de uma continuidade educativa com o nível de educação anterior, respeitando a individualidade e as experiências anteriores de cada uma das crianças (Guzmann & Lund, 2012).

Este texto terá como objetivo refletir sobre a importância da co-construção das transições educativas, fundamentada numa parceria forte e igualitária entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB e os seus docentes. Procurar-se-á explorar aspetos importantes a considerar na prática dos docentes para a construção e promoção de transições educativas de qualidade.

2 TRANSIÇÃO EDUCATIVA – UMA ‘FRONTEIRA PARTILHADA’ ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CEB

A escola é o palco principal da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. À espera dos novos alunos, estão salas de aulas com mesas e cadeiras dos crescidos, cadernos, lápis, manuais escolares, estojos e todo um conjunto de materiais e novas descobertas que as crianças tanto anseiam conhecer. Para que este encantamento das crianças não se desvaneça, é importante que as escolas e as políticas educativas se alinhem num objetivo comum de garantir o sucesso e o bem-estar de todas as crianças e criar condições para que as transições educativas sejam vividas de forma harmoniosa por todos os envolvidos (OCDE, 2017; Queensland Government, 2022).

Numa abordagem contínua do processo educativo, a dicotomia entre Educação Pré-Escolar e 1.º CEB não deve existir. Em vez disso, dever-se-á cultivar e assegurar uma visão de coexistência e progressão natural entre esses dois níveis de educação, entendendo a transição educativa como um “território de fronteira partilhada” (Vasconcelos, 2011). A utilização dessa analogia de “território de fronteira partilhada” implica compreender a importância do conceito de fronteira na educação e nas transições educativas. Etimologicamente o conceito de fronteira remete para o “limite de um território, que determina a sua extensão” ou a “demarcação de duas zonas ou territórios distintos” (Dicionário Academia de Ciências de Lisboa, 2024). Para De Sousa Santos (2000), esse conceito de fronteira permite criar novas formas de sociabilidade através do uso seletivo e instrumental das tradições de estágios anteriores e da introdução de novas formas nos novos estágios.

Assumir a transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB como um território de fronteira partilhada, permite aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB repensar as relações entre os dois níveis de educação, reconhecendo os pontos comuns entre ambos sem perder a identidade e especificidade de cada um desses níveis e das práticas desenvolvidas pelos seus docentes. Na transição educativa é fundamental que se valorizem perspetivas policêntricas que considerem a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB como etapas de um sistema educativo amplo e contínuo. Britt e Sumsion (2003) descrevem claramente a aplicação do conceito de fronteira na transição educativa para o 1.º CEB, considerando essa transição como um típico espaço entre fronteiras, onde a necessária negociação, coabitação e combinação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB se torna a chave para o sucesso das transições. Os estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) também sublinham a necessária e urgente parceria igualitária entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB na atuação nas transições educativas (OCDE, 2006, 2017). A transição educativa assente numa perspetiva

partilhada entre os diferentes docentes – educadores de infância e professores do 1.º CEB, permite que essas duas classes de docentes não se entendam como uma ameaça, mas como parceiros importantes, onde uma ação consertada levará ao sucesso das transições educativas (OCDE, 2017). Educadores de infância e professores do 1.º CEB devem unir esforços em prol de uma melhor colaboração e articulação, reconhecendo e respeitando o importante trabalho que cada um desenvolve nos diferentes níveis de educação, respeitando os pontos de vista e a especificidade do trabalho que se exige a cada um deles (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira, 2016).

3 PARCERIAS E ARTICULAÇÕES

A transição educativa não deve ser vista como um processo isolado e individual da criança, mas entendida como um processo comunitário e ecológico, no qual a criança, a família, a escola, os docentes e a comunidade desempenham papéis fundamentais (Fabian & Dunlop, 2007). De forma a garantir transições bem-sucedidas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, é essencial que se desenvolvam atividades direcionadas para aumentar a capacidade de adaptação da criança ao novo ciclo. Essas atividades devem contar com a participação conjunta de educadores de infância, professores do 1.º CEB, crianças, famílias e sempre que possível, envolvendo também as próprias comunidades (LoCasale-Crouch et al., 2008; Pianta & Kraft-Sayre, 2007; Puccioni et al., 2020).

As atividades de transição, são definidas na literatura como atividades intencionais e planeadas com o objetivo de construir e fortalecer as relações entre os contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, desempenhando um papel importante na facilitação da transição e adaptação escolar (Ahtola et al., 2011; LoCasale-Crouch et al., 2008). Quando implementadas, essas atividades promovem uma melhoria nos laços relacionais e informativos entre esses dois níveis de educação, facilitam a adaptação da criança, promovem uma melhoria nos resultados escolares e sociais das crianças durante o 1.º CEB e reduzem a ocorrência de comportamentos disruptivos (Ahtola et al., 2011; Ballam et al., 2017; Fabian & Dunlop, 2007; LoCasale-Crouch et al., 2008; Viskovic & Visnjic-Jevtic, 2020).

Diversos estudos têm demonstrado que a colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB na planificação e desenvolvimento de atividades de transição conduzem a uma melhoria na adaptação escolar ao novo ciclo e a melhores resultados sociais e escolares durante o 1.º CEB (Ahtola et al., 2011; Schulting et al., 2005). É por isso importante que essas atividades façam parte integrante da intencionalidade educativa dos docentes envolvidos. Essa intencionalidade educativa dos docentes permite que estes atribuam sentido

à sua prática e definam propósitos para a sua ação, concebendo objetivos e metas a alcançar (Lopes da Silva et al., 2016). Dessa forma, ao incorporar a transição educativa na intencionalidade dos educadores de infância e professores do 1.º CEB, poder-se-á garantir o reconhecimento da importância da transição e o assumir de compromissos com o desenvolvimento de atividades adequadas (Lopes da Silva et al., 2016).

A transição educativa deve assumir uma abordagem ecológica que tenha em conta os diferentes intervenientes, contextos, relações entre os mesmos e as mudanças ocorridas ao longo do tempo (Fabian & Dunlop, 2007). Dessa forma, todo o planeamento das atividades de transição deverá ter em consideração as características do meio sociocultural onde os contextos educativos estão inseridos e as características socioeconómicas das suas crianças e famílias (Fabian & Dunlop, 2007). Transitar e acolher as crianças no novo ciclo, passa também por acolher as suas diferenças, respeitá-las e integrá-las numa comunidade educativa coesa e inclusiva. É por isso importante que educadores de infância e professores do 1.º CEB reconheçam a necessidade de flexibilidade e diferenciação no planeamento e desenvolvimento das diferentes atividades de transição.

3.1 O papel dos educadores de infância e professores do 1.º CEB

Numa visão holística, com base no modelo ecológico e dinâmico das transições educativas, a mudança da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB é entendida como um processo em constante evolução que envolve diversos agentes e está intimamente ligado aos ambientes em que ocorre (Pianta et al., 1999). Nesse contexto, os profissionais de educação desempenham um papel crucial, especialmente os educadores de infância e os professores do 1.º CEB. É essencial que esses profissionais trabalhem em conjunto, reconhecendo as diferenças em termos de campo de atuação e abordagens pedagógicas, procurando facilitar a transição educativa e promover o sucesso escolar e social das crianças (Formosinho, 2016).

Tanto os educadores de infância quanto os professores do 1.º CEB devem dedicar uma atenção especial à transição das crianças para o 1.º CEB. Ao colaborarem e implementarem estratégias de transição em conjunto, esses docentes podem assegurar que a transição entre os diferentes níveis de educação seja harmoniosa e positiva (Formosinho, 2016; Oliveira, 2016; Vasconcelos, 2009). Para que essa atuação conjunta ocorra, é fundamental que educadores de infância e professores do 1.º CEB considerem a transição educativa como parte integrante do seu plano de ação pedagógica e lhe confirmem a devida intencionalidade educativa (Bolgenhagen et al., 2021; Formosinho, 2016).

Na Educação Pré-Escolar, os educadores de infância são os primeiros profissionais de educação com os quais a criança tem contato no ambiente escolar. Cabe-lhes a função de proporcionar às crianças experiências e oportunidades que permitam o desenvolvimento das suas potencialidades e competências, bem como promover uma identidade e autoestima positivas, preparando-as para a uma transição para o 1.º CEB positiva e harmoniosa. No contexto dessa transição, o papel do professor do 1.º CEB deve ir muito além do simples acolhimento da criança no novo ciclo escolar. É responsabilidade dos professores do 1.º CEB estabelecer uma comunicação próxima com os educadores de infância, participar em atividades de articulação com a Educação Pré-Escolar e procurar desenvolver atividades de acolhimento envolvendo não só as crianças como também as suas famílias (Fernandes, 2023; Formosinho, 2016; Skouteris et al., 2012).

Nos contextos educativos, é ainda frequente observar-se uma insuficiente articulação e colaboração entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB no que diz respeito à transição educativa (Oliveira-Formosinho et al., 2016). Esse aspeto parece ser marcado por um desconhecimento mútuo dos papéis de cada uma dessas classes de docentes e das práticas pedagógicas que desenvolvem e até pela presença de atitudes de incompreensão, desvalorização e preconceitos em relação à especificidade do trabalho de cada um (Correia & Marques-Pinto, 2016; Formosinho, 2016; Lane et al., 2004). Perante as divergências na forma como entendem a transição educativa e nas práticas pedagógicas adotadas é importante que educadores de infância e professores do 1.º CEB possam partilhar as suas diferentes perspetivas, tentando alcançar uma visão comum do que é a transição educativa, respeitando o papel e especificidade do papel que cada um desses docentes pode desempenhar na atuação nessa área. Apenas uma atuação conjunta e em sintonia desses docentes poderá promover transições educativas harmoniosas e contribuir de forma positiva para o desenvolvimento escolar e social das crianças (Formosinho, 2016; OCDE, 2017; Vasconcelos, 2007).

Os educadores de infância deverão assumir de forma mais efetiva o seu papel enquanto docentes que integram um sistema educativo amplo, no qual a Educação Pré-Escolar representa a primeira etapa da vida escolar das crianças (Cardona, 2002). Por sua vez, os professores do 1.º CEB deverão reconhecer que o percurso escolar da criança começa muito antes da sua entrada no 1.º CEB e assumir a responsabilidade de considerar as novas aprendizagens escolares como uma continuidade das aprendizagens e competências já desenvolvidas pela criança até à entrada no 1.º CEB (Griebel & Niesel, 2012). O reconhecimento das experiências e conhecimentos prévios da criança confere significado às vivências no novo ciclo e impulsionam experiências e aprendizagens futuras mais

consistentes e concretas, as quais poderão contribuir para transições educativas positivas e melhorias na adaptação escolar (Marchão, 2002).

3.2 Continuidade pedagógica e articulação curricular

As transições educativas devem ser entendidas como passagens harmoniosas e reguladas no interior das escolas (Roldão, 2008). Para que a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB decorra de forma harmoniosa, é importante que essa seja objeto de uma reflexão profunda entre os docentes envolvidos, incorporada na sua intencionalidade educativa, procurando uma articulação curricular e uma continuidade das práticas pedagógicas entre esses dois níveis de educação (Oliveira, 2016; Skouteris et al., 2012). A procura de um equilíbrio entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, é fundamental para que a transição seja percebida como um evento evolutivo de crescimento pessoal e social na vida das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Sabemos hoje que uma das principais causas do insucesso escolar no ensino básico está relacionada com a descontinuidade existente no desenvolvimento curricular e nos métodos pedagógicos adotados nos diferentes ciclos (Cassidy, 2010; Nabuco, 2002). O próprio distress causado pela descontinuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB poderá condicionar a adaptação da criança ao novo ciclo e ter efeitos duradouros no tempo, quer em termos de aprendizagens escolares como no próprio desenvolvimento socioemocional (Cassidy, 2010; Chan 2012).

Olhando para as duas realidades, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, perspetiva-se logo à partida a existência de diferenças nas práticas pedagógicas, na organização dos espaços e horários, nas regras de funcionamento, no currículo adotado, na participação da família e até na atuação da própria criança no contexto escolar (Cassidy, 2010; Einarsdóttir, 2006, 2010). Diversos estudos têm demonstrado que na Educação Pré-Escolar predominam abordagens pedagógicas que valorizam o jogo e o lúdico, práticas centradas na criança, um maior poder de escolha e decisão da criança sobre os seus processos de aprendizagem e uma maior flexibilidade na organização das práticas e do horário escolar por parte dos educadores de infância (Castro & Rangel, 2004; Einarsdóttir, 2006; Margetts, 1999; Oliveira, 2016). Já no 1.º CEB, as práticas pedagógicas tendem a ser menos flexíveis e planeadas com o objetivo de atingir as aprendizagens essenciais, as tarefas são definidas à priori pelo professor do 1.º CEB para o grande grupo e com menos liberdade de escolha por parte das crianças no que diz respeito aos seus processos de aprendizagem e atuação (Castro & Rangel, 2004; Einarsdóttir, 2006; Margetts, 1999; Oliveira, 2016).

É necessário e urgente que a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB assumam uma atuação conjunta procurando alcançar uma continuidade curricular e pedagógica entre esses dois níveis de educação, assente nos conceitos de globalidade e complementaridade, de forma que a ação educativa desenvolvida por ambos tenha um fio condutor e uma coerência ao longo de todo o percurso educativo da criança (Zabalza, 2004). A articulação entre esses dois níveis de educação deverá permitir um desenvolvimento contínuo dos conhecimentos e aprendizagens, desde as atividades mais lúdicas e criativas até às aprendizagens curriculares mais estruturadas do 1.º CEB (Cardona, 2002; Serra, 2004).

A continuidade pedagógica só poderá ser alcançada através de uma articulação e trabalho colaborativo intencional entre educadores de infância e professores do 1.º CEB (Rodrigues, 2005). Esse trabalho colaborativo deve envolver um conhecimento mútuo das atividades desenvolvidas em cada um dos níveis de educação. É importante que o professor do 1.º CEB se familiarize com as atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e adapte as suas práticas pedagógicas às características, competências e necessidades das crianças que ingressam no 1.º CEB. Da mesma forma, o educador de infância deverá ter um conhecimento do funcionamento e das aprendizagens do 1.º CEB, de modo a promover experiências no contexto da Educação Pré-Escolar que facilitem as aprendizagens subsequentes (Formosinho, 2016; Sim-Sim, 2010).

Para além do alinhamento e harmonização das práticas pedagógicas, o trabalho colaborativo deve envolver também a articulação curricular, de forma a promover uma sequencialidade progressiva e contínua do processo educativo da criança (Morgado & Tomaz, 2010). As políticas educativas e os documentos legislativos que norteiam a educação em Portugal têm patente a necessidade de articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos educativos, devendo os docentes assumir essa articulação como um dos aspetos principais a considerar nos momentos de transição. A continuidade e sequencialidade das aprendizagens evitam percursos educativos marcados pela descontinuidade e inconsistência, que podem levar a dificuldades no desenvolvimento escolar e social das crianças (Dunlop & Fabian, 2007; Margetts, 2009; Sim-Sim, 2010). Todas as formas de ensino e aprendizagem e os diferentes conteúdos curriculares não devem ser considerados independentes uns dos outros, nem sobrepostos ou concorrentes entre si. Assumir e valorizar as práticas e conteúdos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB permite valorizar a sua complementaridade e sequencialidade (UNESCO, 1996).

É importante ressaltar que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB não se deve limitar a uma articulação espontânea que surge no dia a dia das escolas devido à proximidade física entre os jardins e infância e as escolas de 1.º CEB, que muitas vezes compartilham o mesmo edifício escolar (Serra, 2004). A efetividade dessa articulação implica

que a mesma esteja inscrita na intencionalidade educativa dos docentes e a atuação conjunta seja consciente e planeada para objetivos específicos (Serra, 2004). É por isso importante que educadores de infância e professores do 1.º CEB reflitam sobre o seu papel nas transições educativas, sobre as aprendizagens essenciais definidas para o 1.º CEB (homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018) e as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016). Uma reflexão conjunta poderá permitir perceber semelhanças existentes entre os referenciais curriculares e levar os docentes a adotar práticas pedagógicas que favoreçam a continuidade das aprendizagens e o desenvolvimento socioemocional da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB devem assim posicionar-se como elementos participativos, envolvidos e interessados nas transições educativas (Fernandes, 2023).

3.3 Atividades de transição

Para uma transição bem sucedida entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, é importante que educadores de infância, professores do 1.º CEB, crianças e famílias cooperem e se envolvam para e organizarem atividades de transição pensadas de modo para facilitar a adaptação da criança à nova etapa escolar (LoCasale-Crouch et al., 2008; Puccioni et al., 2020). Essas atividades devem visar a construção e fortalecimento de relações entre os dois contextos e quando implementadas facilitam a transição e a gradual adaptação da criança ao novo ciclo, apoiando o seu desenvolvimento escolar e social (Ahtola et al., 2011; LoCasale-Crouch et al., 2008).

Tal como as questões da articulação curricular e da promoção da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, também as atividades de transição devem ser parte integrante da intencionalidade educativa de educadores de infância e professores do 1.º CEB (Lopes da Silva et al., 2016). Ao incorporar a transição na intencionalidade educativa, esses docentes reconhecem a importância desse processo e comprometem-se com o desenvolvimento de estratégias e práticas adequadas (Lopes da Silva et al., 2016).

No âmbito da transição para o 1.º CEB poderão ser desenvolvidas uma diversidade de atividades, como as propostas exemplificadas na Figura 1. O planeamento e a execução dessas atividades dependerão, de uma colaboração estreita entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB e deverá ter em consideração as características do meio sociocultural onde a escola está inserida, bem como as características das crianças e das famílias envolvidas na transição (Fabian & Dunlop, 2007).

Figura 1
Exemplos de atividades de transição a desenvolver em contexto escolar

Intervenientes	Atividades
CRIANÇAS	<p>Visitas com as crianças às salas e espaços do 1.º CEB.</p> <p>Realização de atividades conjuntas entre crianças da Educação Pré-Escolar e alunos do 1.º CEB.</p> <p>Promover o contacto das crianças de Educação Pré-escolar com professores do 1.º CEB.</p> <p>Diálogo com o grupo de crianças da Educação Pré-Escolar sobre o 1.º CEB (novas regras, funcionamento, expectativas e sentimentos).</p> <p>Apadrinhamento das crianças da Educação Pré-Escolar por alunos mais velhos do 1.º CEB.</p>
FAMÍLIAS	<p>Diálogo com as famílias antes e após a transição, diálogo que se quer esclarecedor, empático e com ênfase na transição numa perspetiva de continuidade e sequencialidade do processo educativo.</p> <p>Sessões informativas para as famílias no final da Educação Pré-Escolar e início do 1.º CEB.</p> <p>Dias abertos à família para conhecer os novos espaços do 1.º CEB.</p> <p>Participação das famílias em atividades nos dias iniciais do 1.º CEB.</p>
ARTICULAÇÃO ENTRE DOCENTES	<p>Comunicação efetiva entre educadores de infância e professores do 1.º CEB antes e após a transição para aferir a adaptação e evolução das aprendizagens escolares e socioemocionais da criança.</p> <p>Partilha por parte dos educadores de infância de informações escritas sobre as crianças que vão iniciar o 1.º CEB, enfatizando as potencialidades e competências da criança em detrimento dos seus défices ou dificuldades.</p> <p><u>Primeiro Ciclo do Ensino Básico:</u></p> <p>Planear atividades de acolhimento no 1.º CEB incluindo as crianças e as suas famílias.</p> <p>Promoção de atividades de integração e socialização da criança com os seus novos pares, deixando para segundo plano atividades que exijam maior esforço cognitivo e a aquisição de conteúdos curriculares.</p> <p>Privilegiar nos primeiros dias do 1.º CEB atividades mais livres que permitam a exploração do novo contexto escolar.</p> <p>Promoção de atividades iniciais no 1.º CEB que respeitem as aprendizagens e experiências anteriores da criança.</p>

3.4 O papel das lideranças escolares

As escolas e as suas lideranças devem reconhecer a importância das transições educativas no percurso escolar e social das crianças e dos alunos e incluí-las desde o início nos seus próprios planos de atividades e projetos educativos. Caberá às escolas adotar uma abordagem proativa, desenvolvendo estratégias e programas específicos para apoiar transições suaves e bem-sucedidas entre ciclos. É importante promover um ambiente colaborativo entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, assegurando os espaços e os tempos para o diálogo e a partilha pedagógica entre esses dois níveis de educação. Os órgãos de direção, as coordenações de departamento e outros órgãos das escolas (e.g., Conselho Pedagógico) deverão assumir as transições como áreas de atuação prioritárias e promover os recursos necessários para a sua operacionalização.

A maioria dos contextos escolares atuais estão organizados em agrupamentos ou escolas que abarcam em si os diferentes níveis de ensino, muitos deles desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. É importante que nesses *mega* contextos educativos, a Educação Pré-Escolar se possa afirmar e ser reconhecida a sua importância no percurso educativo das crianças e alunos. Esse reconhecimento deverá ser desde logo assumido pelas próprias lideranças, com a inclusão da Educação Pré-Escolar nas práticas de articulação entre os diferentes ciclos de ensino, o que poderá ocorrer não só com o 1.º CEB, mas também com ciclos subsequentes (Fernandes, 2023; Oliveira-Formosinho et al., 2016). Uma abordagem colaborativa e compartilhada entre os diferentes ciclos educativos favorece a continuidade e a sequencialidade dos processos de ensino e aprendizagem, o que por si já é um forte contributo para a qualidade das transições educativas.

Incluir a articulação entre ciclos e as transições educativas nos projetos educativos e nos planos anuais de atividades das escolas é um passo importante para construir e promover transições felizes e eficazes (Fernandes, 2023). A intervenção na área das transições não deve ser encarada como momentânea e esporádica, mas sim como questões curriculares, pedagógicas e organizacionais importantes que exigem um processo de intencionalidade educativa e de construção participada entre os docentes de diferentes níveis de educação e ensino (Fernandes, 2023; Oliveira-Formosinho et al., 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colaboração, cooperação e intervenção são as palavras de ordem para garantir a continuidade no desenvolvimento e percurso educativo das crianças, bem como assegurar transições bem-sucedidas (OCDE, 2017). A intervenção nessa área deverá ter por base uma perspetiva ecológica e dinâmica das transições (Fabian & Dunlop, 2007), com uma ação

concertada entre todos os envolvidos – crianças, famílias, docentes, contextos escolares e as suas lideranças. A colaboração e cooperação exigirão uma abordagem equitativa, considerando os diferentes contextos – Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, onde a convergência pedagógica e a colaboração na atuação devem garantir a continuidade do processo educativo e a qualidade das transições (Formosinho, 2016).

As escolas, os docentes, as famílias e as próprias comunidades devem estar cientes da complexidade das transições educativas e da dificuldade natural que as crianças podem enfrentar na sua adaptação aos novos contextos escolares. É importante que essas transições sejam incluídas na ação de todos os envolvidos, assumindo uma perspetiva de colaboração e parceria (Besi & Sakellariou, 2019; Sheridan et al., 2019).

Nas transições educativas, as crianças têm o inevitável papel de enfrentar o desafio de lidar com o medo que essas transições possam trazer, e, ao mesmo tempo, lutar para manter o desejo de entrar num caminho de novas descobertas e aprendizagens, que muitas vezes chamam de “escola dos crescidos”. As escolas e os docentes têm um importante papel, cabe-lhes em grande parte assegurar que as transições sejam períodos valiosos e significativos e que a tão desejada “escola dos crescidos” corresponda às expectativas das crianças fortalecendo a sua motivação e crescimento escolar e social.

REFERÊNCIAS

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Ballam, N., Perry, B., & Garpelin, A. (2017). International Perspectives on the Pedagogies of Educational Transitions. In N. Ballam, B. Perry, A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of Educational Transitions. International Perspectives on Early Childhood Education and Development. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (Vol. 16). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_1
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Factors associated with the successful transition to primary school. *European Journal of Education Studies*, 5(10). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.2555431>
- Bolgenhagen, S. K., Cosme, A., & Pinheiro, A. C. (2021). Transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ano: Desafios do contexto educativo português. *Série-Estudos*, 2656), 95-116. <https://doi.org/10.20435/SERIE-ESTUDOS.V26I56.1442>
- Britt, C., & Sumsion, J. (2003). Within the borderlands: Beginning early childhood teachers in primary schools. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 115-136.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Open University Press.
- Cardona, M. J. (2002). Entre o jardim de infância e a escola: Encontros e desencontros. *Revista Aprender*, 26, 41-49.

- Cassidy, M. (2010). 'They do it anyway': A study of primary 1 teachers' perceptions of children's transition into primary education. *Early Years*, 25(2), 143-153. <https://doi.org/10.1080/09575140500127923>
- Castro, T. G., & Rangel, M. (2004). Jardim de Infância/1.º ciclo, aprender por projetos: Continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 135-144.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Conyers, L. M., Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2003). The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: Findings from the Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 75-95. <https://doi.org/10.3102/01623737025001075>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- De Sousa Santos, B. (2000). A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. Edições Afrontamento.
- Dicionário da Língua Portuguesa. Academia das Ciências de Lisboa. <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=fronteira> [consultado em 16/03/2024]
- Dunlop, A. W. (2015). The developing child in society: Making transitions. In M. Reed & R. Walker (Eds.), *A critical companion to early childhood* (pp. 142-153). SAGE Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473910188.n13>
- Dunlop, A., & Fabian, H. (2007). Informing transitions in the early years. Research, policy and practice. Open University Press.
- Einarsdóttir, J. (2006). From pre-school to primary school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/00313830600575965>
- Einarsdóttir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Children's beliefs concerning their school performance at the end of the first grade in Finland. *Early Child Development and Care*, 193(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2089132>
- Fabian, H., & Dunlop, W. A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working papers in Early Childhood Development*. Bernard Van Leer Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>
- Fernandes, C. C. (2023). A transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico. Conceções e práticas de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo do ensino básico. [Tese de doutoramento em Psicologia Educacional, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida].
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: Da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto Editora.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2012). Transição para a escola do 1.º ciclo – Perceber quem está envolvido e os efeitos da sua cooperação. *Infância na Europa*, 22, 6-7.

- Guzman, M., & Lund, S. (2012). Transições, mudanças que fazem crescer. *Infância na Europa*, 22, 4-5.
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, DGE. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º ciclo). *Aprender*, 33-40.
- Margetts, K. (1999, July). Transition to school: Looking forward. In *AECA National Conference* (pp. 14-17).
- Margetts, K. (2002). Transition to school — Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 309-324. <https://doi.org/10.1080/13502930903101511>
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de investigação (Curricular Articulation and Educational Success: A research partnership). *A escola e o mundo do trabalho. Actas do XVII Colóquio da AFIRSE*.
- Nabuco, M. (2002). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Revista Aprender*, 26, 55-61. <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>
- OCDE. (2006). *Starting Strong II – Early childhood education and care*. https://read.OCDE-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en#page3
- OCDE. (2017). *Starting Strong V – Transition from early childhood education and care to primary education*. https://read.OCDE-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page1
- Oliveira, L. M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. In Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa – Educação, (Vol. 1, pp.118-127). <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/595>
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: As transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 35-53). Porto Editora.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86. <https://doi.org/10.1086/461944>
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2007). *Successful kindergarten transitions. Your guide to connecting children, families & schools*. Paul H Brookes Publishing.

- Puccioni, J., Froiland, J. M., & Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, 109, 104742. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2019.104742>
- Queensland Government. (2022). *Supporting transitions: Continuity of learning in the early years*. <https://schoolreviews.education.qld.gov.au/res/Documents/supporting-transitions-early-years.pdf>
- Rodrigues, I. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Revista Interações*, 24(1), 7-24. <https://doi.org/10.25755/int.280>
- Roldão, M. C. (2008). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos – Relatório de Estudo. Conselho Nacional de Educação.
- Santos, A. I., & Martins de Sousa, E. (2021). I really want to learn new things! Children's perspectives on educational transition. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(5), 365-365. <https://doi.org/10.36941/AJIS-2021-0145>
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Serra, C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico. Porto Editora.
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Andrew Garbacz, S., Witte, A., & Kwon, K. (2019). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087374>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra: Revista Científica*, 9, 111-118. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398957.pdf>
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-85. <https://doi.org/10.1177/183693911203700411>
- UNESCO. (1996). Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vasconcelos, T. (2009). A educação de infância no cruzamento de fronteiras. Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Viskovic, I., & Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Zabalza, M. (2004). Práticas educativas en la educación infantil – Transversalidades y transiciones. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 6, 7-26.

Legislação

- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República, Série II(138)* <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

UMA VIAGEM PARA O 1.º CICLO ABRINDO CAMINHOS E CONSTRUINDO PONTES

Estratégias e materiais de apoio à prática

Catarina Chambel Martins

Associação Pais em Rede
catarina_chambel@hotmail.com

Lourdes Mata

Ispa – Instituto Universitário; CIE-Ispa
lmata@ispa.pt

Resumo

O grande objetivo deste texto é o de apresentar um conjunto de propostas de ação que possam inspirar os/as profissionais a planear, organizar, preparar e agir no processo de transição das crianças do jardim de infância para o 1.º ciclo. Sabemos que as realidades, vivências e contextos são muito diferentes e, portanto, não faz sentido apresentar um programa composto por atividades sequenciais, muito estruturadas, sem margem para mudança e adaptação. Contudo, sabemos também que um exemplo ilustrativo ou sugestão podem ser ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias e ações variadas. É neste sentido que se apresentam seis propostas diferentes, que integram várias atividades e que envolvem profissionais, crianças e famílias. Pretende-se que sejam inspiradoras de práticas de qualidade que apoiem e facilitem o processo de transição das crianças para o 1.º ciclo.

ENQUADRAMENTO E APRESENTAÇÃO GERAL

Iniciar algo novo é um desafio para qualquer indivíduo e requer mudanças a diversos níveis. Para uma criança, as experiências novas, de que não tem grandes conhecimentos prévios sobre como lidar com as mesmas, podem ser muito desafiantes.

Com base na literatura existente sobre a temática da transição, sabe-se que os profissionais de educação necessitam estar bem informados e atentos, para que possam adequar e diversificar as suas práticas de modo a apoiar e facilitar este processo de transição para as crianças e famílias. Para além disso, é também atualmente reconhecida a importância de se realizar um trabalho colaborativo com os diversos intervenientes que, de forma direta ou indireta, integram esta mudança (e.g., Ahtola et al., 2011; Ballam et al., 2017; Fabian & Dunlop, 2007).

A partir do levantamento da literatura e de materiais já existentes com sugestões de práticas (e.g., Department of Education and Training State of Victoria, 2017; Donegal County Childcare Committee, s/d), foi desenvolvido um conjunto de propostas, com sugestões de

materiais e atividades. Estes apresentam-se como ferramentas cujo objetivo é o de inspirar e/ou orientar os/as profissionais de educação na implementação de práticas para apoiar o processo de transição das crianças para o 1.º ano onde participem e estejam envolvidas as crianças, as famílias/responsáveis legais e a comunidade escolar em geral.

As propostas de atividades e materiais, são possíveis de adaptar a cada contexto e situação. Não se pretende que sejam um programa, mas sim um conjunto de propostas flexíveis, que cada profissional pode adequar à especificidade do seu contexto. Para a abordagem a este tema, tentou-se respeitar as dinâmicas características de uma sala de jardim de infância e também sugerir formas de colaboração estreita com as famílias na continuidade do trabalho realizado com as crianças no contexto educativo.

Apesar de estas propostas serem destinadas aos/às profissionais de educação, não deixam de contemplar as famílias e os outros envolvidos neste processo, com a sugestão de atividades, a disponibilização de informação ou a apresentação de estratégias mais gerais.

A estrutura das várias propostas é semelhante, sendo que em todas elas se contempla:

- ✓ **Introdução** – enquadra a proposta nos referenciais teóricos que existem sobre o tema e apresenta a temática de um modo geral.
- ✓ **Objetivos** – são indicados os objetivos principais que se pretendem intencionalizar em cada proposta.
- ✓ **Estratégias** – são apresentadas as abordagens estratégicas a desenvolver na implementação das propostas.
- ✓ **Atividades** – são apresentadas as atividades e sugestões para a sua implementação.

Estas foram inspiradas em sugestões avançadas por autores e documentos orientadores de diferentes países e que se consideraram ajustados à realidade nacional. Nas propostas dirigidas mais diretamente às crianças, são também contemplados outros elementos na sua estrutura:

- ✓ **Continuidade(s)** – elencam-se algumas sugestões de continuidade tendo em vista o aprofundamento do tema e/ou outras abordagens alternativas.
- ✓ **Com as Famílias** – fazem-se sugestões de envolvimento e participação das famílias, de modo que estas sejam também participantes ativas no processo.

No seu conjunto são apresentadas seis propostas, com diferentes objetivos, e considerando a participação dos vários intervenientes no processo de transição:

- * **Proposta 1:** “*Novas histórias e desafios*” – procura ilustrar a abordagem à temática da transição com as crianças, a partir da leitura de histórias promovendo o diálogo e a reflexão;

- * **Proposta 2:** “*Como é que vai ser?*” – tem o intuito de dar voz às crianças sobre o seu processo de transição para o 1.º ano, por meio de conversas informais. São apresentados exemplos de tópicos que podem ser abordados com as crianças, de modo a conhecer as suas perspetivas sobre a transição, bem como os sentimentos que estão a experienciar;
- * **Proposta 3:** “*A nova escola!*” – são apresentadas três atividades de modo a dar possibilidade às crianças de contactarem e conhecerem o novo contexto educativo e, ao mesmo tempo, possibilitar o esclarecimento de dúvidas e responder a necessidades;
- * **Proposta 4:** “*Envolver, informar e apoiar as famílias*” – tal como o nome indica, esta proposta é direcionada para as famílias das crianças. Para além das sugestões de envolvimento sugeridas nas outras propostas, são apresentadas aqui mais duas abordagens. Estas têm como objetivo promover uma maior proximidade entre as famílias e o contexto educativo e procurar esclarecê-las e apoiá-las durante o processo de transição, criando oportunidades para a partilha de informação;
- * **Proposta 5:** “*Quem sou eu?*” – apresenta-se uma sugestão sobre uma forma partilhada e colaborativa de reunir e sistematizar as informações relativas à criança. Visa facilitar a comunicação e a partilha de informação entre contextos e permitir aos profissionais e famílias apoiar as crianças e atender às suas características individuais;
- * **Proposta 6:** “*Folhetos informativos*” – são disponibilizados folhetos com informação sobre o processo de transição e continuidade educativa, para que os/as educadores/as os possam utilizar da forma que acharem mais pertinente.

Por fim, é apresentado um questionário de autorreflexão sobre as práticas de transição dos/das educadores/as, de modo que, caso o desejem, possam identificar pontos fortes e aspetos a melhorar na sua abordagem ao processo de transição, das crianças, para o 1.º ano de escolaridade.

Proposta 1

“Novas histórias e desafios”



Introdução

A importância da leitura de histórias é indiscutível e amplamente aceite, sendo uma atividade regular e divertida que proporciona intervenções e partilha de pensamentos, ideias e experiências (Mata, 2008). Nestas idades, a leitura apresenta-se muitas vezes como uma atividade lúdica e social, ocorrendo em ambiente agradável e facilitando interações positivas (Mata, 2008).

Crianças habituadas a ouvir histórias vão desenvolvendo várias competências literárias, como a capacidade de contar histórias, mas também outras competências ao ligarem as histórias que ouvem e as imagens das suas ilustrações com situações da vida real (Kotaman & Balci, 2017; Pinkham et al., 2014). Em conformidade com esta ideia, Mata (2008), refere também que um dos potenciais da leitura é o de alargar experiências. Muitas vezes aquilo que é lido pode, além de servir como fonte de conhecimento, também ser usado como um ponto de partida para exploração e pesquisa para aprender mais sobre um assunto e comparar experiências e conhecimentos. Portanto, uma história tem um potencial ilimitado, adaptando a sua exploração aos interesses e experiências de cada grupo de crianças (Mata, 2008). Neste sentido, e olhando especificamente para a transição esta pode ser uma boa alternativa para refletir sobre o tema, ir ajustando expectativas e compreender melhor como lida com cada um com a antecipação desta mudança.

Uma vez que já é uma tarefa habitual na rotina da criança e pelos benefícios que comporta, propomos a leitura de histórias que abordem a temática da entrada para a escola.

Objetivos

- * Abordar a temática da transição com as crianças de modo descontraído;
- * Promover o diálogo e a reflexão sobre a temática da transição.

Estratégias

- Utilizar uma atividade agradável e do quotidiano das crianças, a leitura de histórias;
- Utilizar o diálogo e incentivar as crianças a conversarem.

A leitura de histórias é uma atividade que faz parte da rotina das crianças. Assim, para facilitar o diálogo e o envolvimento à leitura de livros que abordem a temática da transição para o 1.º ano. O livro deve ser escolhido consoante a intencionalidade do/da educador/a e as características do grupo. Após a leitura sugere-se que se mobilizem estratégias diversificadas e ajustadas ao contexto de modo a para promover uma reflexão e partilha de ideias em grupo.

Existem vários livros que podem ser usados nesta proposta (estes são alguns exemplos)



Sugestões:

- Falar sobre os sentimentos/emoções dos personagens, sobre as suas causas e como lidaram com eles;
- Comparar vivências diferentes dos vários personagens (realçar a diversidade);
- Refletir sobre o que foi novidade para as crianças ou o que já conheciam e sabiam sobre a escola.



Continuidade(s):

Com o grupo pode escrever-se o “seu” livro sobre a transição tanto em forma de história como de testemunhos pessoais ou mesmo relatando as vivências do grupo, ilustrado pelas crianças e com fotografias escolhidas por elas. O livro pode ficar disponível na biblioteca ou ser levado pelas crianças para casa para ser lido com os pais. Podem mesmo fazer-se várias cópias do livro para as crianças.

No caso de existir colaboração e uma relação próxima com algum grupo de crianças do 1.º ciclo, pode ser solicitado a estes alunos, a elaboração de um livro, com os seus testemunhos para depois ser partilhado com as crianças do jardim de infância. Nestes testemunhos podem, por exemplo, dar a conhecer a escola, explicar a sequência de rotinas envolvidas nesta nova etapa abordando o dia a dia na escola, partilhar o que sentiram, como se organizaram, etc. Podem também ser incluídos desenhos ou fotografias sobre determinados aspetos.



P1 – Propor aos pais que falem com os filhos sobre como era a escola deles e as coisas boas de que se recordam.

P2 – Propor aos pais que contem aos filhos alguma situação de que se recordem na sua entrada para a escola, ou da entrada de algum/a irmão/irmã da criança, caso tenham.

P3 – As crianças podem trazer esses testemunhos para a sala e partilhar com o grupo.

P4 – No caso se ser construído um livro com o grupo, pedir aos pais para o verem com os filhos e conversarem sobre os temas abordados.

Proposta 2

“Como é que vai ser?”



Introdução

Durante o processo de transição do Ensino Pré-Escolar para o 1.º ano do Ensino Básico, as crianças além de experienciarem uma variedade de emoções e criarem expectativas, são também confrontadas com a exigência de obtenção de requisitos próprios ao novo contexto (Castro et al., 2012; Chan, 2012; CEIEC, 2008). No Ensino Básico, as crianças irão lidar com diferentes atitudes e expectativas, tanto dos/das novos/as professores/as como dos próprios pais, além das diferenças que existem entre os dois contextos educativos, fatores que podem ser um desafio na transição para o 1.º ano (Einarsdóttir, 2003; Li et al., 2012).

Atualmente, é reconhecida a importância de dar voz às próprias crianças em fatores que vão influenciar as suas vidas e, neste sentido, devem ser incluídas no seu processo de transição (Einarsdóttir, 2003). A criança, sendo capaz de formular os seus próprios pontos de vista, deve ter o direito de expressar livremente as suas visões sobre todos os assuntos que a afetam, devendo estas ser consideradas de acordo com a sua idade e maturidade (UNICEF, 2019). Além disso, as crianças são encaradas como conhecedoras e com perspetiva própria, com capacidade de exprimirem sentimentos, opiniões e pensamentos e devem participar na tomada de decisões (Einarsdóttir, 2003).

Atendendo ao que foi referido anteriormente, e pelo facto de ser extremamente pertinente compreender este processo sob a ótica da criança, é apresentada esta proposta.

Objetivos

- * Conhecer as perspetivas das crianças sobre a sua transição para o 1.º ano do Ensino Básico.
- * Conhecer os sentimentos experienciados pelas crianças.

Estratégias

- Conversa informal.
- Desenho.

De forma escutar as crianças sobre a sua transição, conhecer as suas perspetivas, motivações ou estados emocionais, podem ser realizadas conversas individuais e/ou em grupo. O ponto de partida e o momento para essas conversas depende do que o/a educador/a identificar como oportuno para cada criança ou grupo. Caso seja visto como pertinente pode também fazer-se algum registo dos testemunhos das crianças.

Sugestões de temáticas/questões para orientarem a conversa com as crianças sobre a transição para o 1.º ano do Ensino Básico:

Porquê?	Porque vou/vamos transitar para o 1.º ano?
Informações sobre o contexto	O que já sabe(m)? Como obteve/obtiveram essas informações? O que gostava(m) de saber mais?
Expetativas e diferenças percebidas	Como pensa(m) que vai ser? O que é que vai ser semelhante? O que vai ser diferente? (Aprendizagem, abordagem metodológica, sala, espaço, diferença entre educador/a e professor/a do 1.º CEB)
Sentimentos experienciados	Como se sente(m)? O que pode(m) fazer para se sentir melhor? Como pensa(m) que se vai/vão sentir no 1.º ano? Tem/Têm vontade de transitar?



Continuidade(s):

Pode também usar-se o desenho como forma de a criança expor as suas expetativas sobre o que pensa ser o 1.º ano e conversar com ela a partir do que representou e as razões subjacentes. Um desenho sobre o que ela acha que vai encontrar, em termos de espaços, pessoas e/ou atividades, pode ser um bom ponto de partida para um maior aprofundamento de ideias e compreensão das ideias das mesmas.



P1 – Sugerir aos pais que conversem com a criança sobre a sua transição para o 1.º ano, escutando-a, esclarecendo-a, ajudando-a a antecipar para onde vai, como vai ser a rotina, etc. No caso de existirem irmãos mais velhos, envolvê-los nestas conversas, partilhando as suas experiências.

P2 – Caso seja possível, os pais podem realizar, em conjunto com a criança, um registo simples das ideias principais da conversa e das estratégias usadas e levar o mesmo para o contexto de Jardim de Infância para ser partilhado.

Proposta 3

“A nova escola!”



Introdução

A temática da transição tem sido objeto de estudo em diferentes países, trazendo assim importantes contribuições para o seu entendimento e para o desenvolvimento de formas de apoiar as crianças durante este processo.

As crianças demonstram preocupações e receios relativamente ao início desta etapa, uma vez que irão para um ambiente muitas vezes desconhecido, menos familiar, de maior dimensão, com novas regras e exigências, com pessoas diferentes com quem irão criar relações (Castro et al., 2012; Einarsdóttir, 2003; Formosinho et al., 2016; Li et al., 2012). Todas estas variáveis podem tornar este processo um desafio e afetar de forma negativa a criança.

Vários estudos realçaram que o contacto com o novo contexto educativo é uma prática benéfica para as crianças (Chan, 2012; Einarsdóttir, 2003). Será então este o objetivo da proposta e atividades em seguida apresentadas.

Objetivos

- * Familiarizar as crianças com o novo contexto, colegas e professores/as;
- * Esclarecer dúvidas e curiosidades.

Estratégias

- Discussão em grupo;
- Visitas ao contexto do 1.º CEB;
- Construção de materiais;
- Contactos diretos e/ou indiretos.

De forma a possibilitar o contacto com o novo contexto, esta proposta engloba as seguintes três atividades: “Visita e Mapa de ideias”, direcionada para a familiarização e conhecimento do espaço e da comunidade escolar, nomeadamente os profissionais de educação e os colegas mais velhos; “Caixa de Recursos”, direcionada para o contacto com alguns elementos característicos do novo contexto; e “Mentoria”, de forma a possibilitar uma experiência acolhedora às crianças na sua entrada para o 1.º ano.

Atividade 1: Visita e Mapa de ideias

As visitas ao contexto do Ensino Básico podem ser muito benéficas para as crianças, uma vez que lhes permite conhecerem e ficarem mais informadas sobre o novo ambiente. Assim, sugere-se que se comece tão cedo quanto possível a estabelecer o contacto com alguns/algumas professores/as do 1.º ano do Ensino Básico. Nos casos em que seja possível saber, estes devem ser os/as professores/as que irão receber as crianças no ano seguinte. Quando tal não for possível antecipar, podem sempre contactar-se outros/as professores/as, dispostos/as a colaborar. Este contacto visa dar a oportunidade às crianças de poderem conhecer e antecipar um pouco a realidade do ano seguinte, de poderem ajustar expectativas e terem uma base concreta para dialogar.

Uma das formas de o fazer, é através do agendamento de visitas e o contacto das crianças com uma escola e/ou uma sala do 1.º ciclo. No caso de este contacto ser feito com o/a futuro/a professor/a e futura escola, as crianças poderão inclusive interagir com colegas que já frequentam esse estabelecimento.

Antes de ocorrer o contacto com o contexto da escola, pode ser realizado um levantamento de dúvidas e curiosidades que o grupo queira ver esclarecidas, não só pelos/as professores/as do 1.º ciclo como também pelos colegas mais velhos. Após o contacto, pode ser realizada uma reflexão e partilha de ideias em grupo.



Pode ser construído com as crianças um mapa de ideias com questões, curiosidades e necessidades que queiram esclarecer, para posteriormente apresentarem aos colegas e/ou aos/às professores/as.

Sugestões:

- > Falar sobre o que observaram e como se sentiram;
- > Falar sobre o que mais gostaram e o que que suscitou algum receio;
- > Refletir sobre as diferenças, o que foi novidade ou o que já tinham conhecimento sobre a escola.



Continuidade(s):

Com o grupo pode escrever-se um relato sobre a sua experiência. Este relato pode ser partilhado com os pais e/ou, no caso de o grupo estar a construir o “seu” livro sobre a transição, incluir este registo.

Inspirado em: Dublin South West Inner City National Early Years Access Initiative (NEYAI) Consortium (s/d).

>>> Atividade 2: Caixa de Recursos

Esta atividade consiste na criação de uma caixa onde podem ser inseridos elementos relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a finalidade de familiarizar as crianças com alguns recursos que consideram que são característicos ao novo contexto.



A construção desta caixa deve ser realizada conforme as necessidades de cada criança ou grupo. Podem ser incluídos diversos objetos e figuras características do 1.º Ciclo do Ensino Básico (e.g., mochila ou imagem, horário, manuais escolares ou imagens, imagem de espaços físicos da escola, etc.).



P1 – Pedir a colaboração das famílias com alguns elementos que possam ser incorporados na caixa de recursos, de forma a ir ao encontro das necessidades do seu filho.

P2 – Convidar as famílias a virem descobrir o que já está guardado na caixa de recursos do grupo.

Inspirado em: Dublin South West Inner City National Early Years Access Initiative (NEYAI) Consortium (s/d).

»»» Atividade 3: Mentoria

Esta atividade consiste na associação de uma criança do jardim de infância com uma criança já no 1.º ciclo, com a finalidade de esta apoiar a criança mais nova para uma transição suave e proporcionar-lhe uma experiência acolhedora ao iniciar a escolaridade. Desta forma, é fomentado o desenvolvimento de novas relações, nomeadamente entre crianças mais novas e mais velhas, promovendo-se um sentimento de pertença à comunidade escolar, por meio da entreaajuda.

Este tipo de estratégia tem benefícios para ambas as crianças. A criança mais velha aprende a assumir responsabilidades e a reconhecer a sua competência e a criança mais nova sabe que tem um companheiro a quem pode recorrer se necessitar de ajuda e apoio. Para facilitar o conhecimento mútuo podem utilizar-se estratégias diversificadas, como: a indicação de alguns tópicos para a apresentação de cada uma; utilizar um jogo em que tenham de interagir ou onde se apresentem; usar uma forma mais estruturada para a partilha de informações de cada um (e.g., cartão de apresentação; etiquetas com nomes; pequeno “caderno” com informações pertinentes sobre a criança).



O “caderno” pode ser construído em conjunto com as crianças contendo informações diversas como, por exemplo a identificação da criança, desenhos, fotos, gostos, trabalhos, que depois será partilhado com o colega mais velho.

Devem ser tidos em consideração os seguintes aspetos

- Os adultos são envolvidos no processo, de forma a supervisionar o desenvolvimento e manutenção das relações;
- Cuidado em clarificar o papel dos envolvidos;
- A criança mais velha deve receber alguma orientação sobre o seu papel como mentor;
- Considerar aspetos como género, personalidade e comportamento na associação das crianças;
- Sistematizar como proceder caso a relação entre as crianças não se verificar benéfica.



Pedir a colaboração das famílias com elementos a incorporar no caderno, por exemplo uma foto da criança e uma pequena apresentação, com os gostos e atividades que gosta de realizar nos tempos livres, etc., que pode ser escrita, fotográfica ou recortes.

*Inspirado em: Department of
Education and Training State of
Victoria (2017)*

Proposta 4

Envolver, informar e apoiar as famílias



Introdução

Não só as crianças, mas também as famílias experienciam alterações e impactos significativos durante o processo de transição (Eckert et al., 2008; McIntyre et al., 2007, Webb et al., 2017).

Sabe-se que as famílias também sentem ansiedade, preocupações e receios, tendo assim também necessidades específicas a que dar resposta (Hanson et al., 2000; Wildenger & McIntyre, 2011). Além disso, por vezes as famílias não compreendem o processo de transição, resultando no comprometimento do seu envolvimento.

Os programas de transição existentes promovem, de alguma forma, o envolvimento da família durante o processo de transição e realçam os seus benefícios. Este envolvimento da família no processo de transição pode, por exemplo, promover uma maior perceção de autoeficácia, mais conhecimento sobre o seu filho, uma relação mais forte entre o contexto educativo e a família (Giallo et al., 2010; Kreider, 2002). Assim, apresentamos em seguida, algumas sugestões de ações a desenvolver.

Objetivos

- * Promover uma boa relação escola-família;
- * Esclarecer e apoiar os Encarregados de Educação sobre o processo de transição.
- * Possibilitar a partilha de informação.

Estratégias

- Partilha de ideias, de experiências, de necessidades, de anseios e de dúvidas;
- Encontros informais.

Exemplo de atividades que podem ser realizadas

Reuniões com os Encarregados de Educação

Dar oportunidade aos pais para conversarem e conhecerem os profissionais de educação que acompanham e irão acompanhar o seu filho, é fundamental. Permite aos pais exporem e esclarecerem dúvidas e questões relativas à transição do seu filho para o 1.º ano do Ensino Básico, e resultará num maior envolvimento dos mesmos nesta mudança. Além disso, os pais são as pessoas que melhor conhecem a criança e o seu contributo é fundamental para a apoiar.



As reuniões podem ser realizadas no contexto do Jardim de Infância e, se possível, contar com a presença do/da professor/a do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os profissionais de educação devem incentivar os pais a fazerem perguntas e dar possibilidade de expressarem as suas ansiedades, preocupações, expectativas e entusiasmo para a nova etapa da vida dos seus filhos.

Encontros entre Encarregados de Educação

Criar um espaço facilitador de um contacto mais informal com e entre Encarregados de Educação é fundamental para promover uma melhor relação entre a escola e a família e entre famílias, além de também possibilitar a partilha de informação, discussões e debates sobre uma determinada temática.



Os/As educadores/as podem organizar um encontro com os Encarregados de Educação das crianças que irão transitar para o 1.º ano sobre a temática da transição. Podem partilhar informações e promover debates e discussões.

Sugestões:

- › Antes das reuniões/encontros enviar um pequeno questionário de modo que os pais indiquem as principais dúvidas que têm e que informações gostariam de ter;
 - › Na fase inicial do encontro usar uma estratégia de modo que os pais se sintam mais à vontade (e.g., beber um chá, ver o resultado de algum projeto desenvolvido pelas crianças, ver uma pequena “reportagem” do trabalho na sala);
 - › Criar um ambiente acolhedor e confortável;
 - › Dar espaço e tempo para que todos participem, e se possível dar primeiro a palavra aos pais;
 - › Ter uma atitude de disponibilidade para ouvir/escutar o que dizem e de valorização do contributo de cada um.
-

Proposta 5

“Quem sou eu?”



Introdução

Os autores Evans et al., (2010) referem que as práticas de transição devem considerar diferentes aspetos sobre a criança e incluir diversos intervenientes, nomeadamente as famílias, os profissionais de educação e as próprias crianças. A relevância das práticas de transição de forma a apoiar a criança para uma transição suave é consensual na literatura, salientando que a colaboração e a comunicação entre contextos educativos e destes com a família têm um impacto positivo no processo de adaptação da criança à escola (Dockett & Perry, 2022). A comunicação entre contextos educativos é identificada internacionalmente como uma ferramenta importante para apoiar as crianças durante este período, como um método vantajoso para melhorar a continuidade em termos de currículo, pedagogia e aprendizagem e como um facilitador de relações (Bornfreund & Ewen, 2021; Rimm-Kaufman, & Pianta, 2000; Viskovic, & Višnjić-Jevtić, 2020).

Uma prática usual dos programas de transição é a transferência de documentação do contexto de Pré-Escolar para o contexto do Ensino Básico (Evans et al., 2010). Estes documentos são muitas vezes concebidos com a finalidade de captar além dos conhecimentos desenvolvidos no contexto de Educação Pré-Escolar, também os interesses, os gostos, as vivências e os sentimentos, e facilitar a sua transferência, de forma eficiente e clara, para a escola que a criança irá frequentar.

No que diz respeito à transferência de informação, é importante que a abordagem seja positiva, e que não se centre nas dificuldades da criança e nas suas aprendizagens. Além disso, é fundamental considerar os papéis de todos os intervenientes neste processo. Neste sentido, apresentamos esta proposta como um espaço de comunicação, e cuja informação não deve ter somente a perspetiva do profissional de educação do jardim de infância, mas também considerar a ótica das famílias e das próprias crianças.

*Inspirado em: Donegal County
Childcare Committee (s/d). 'Moving
On' Preschool to Primary School
Transition Statement*

Objetivos

- * Reunir e organizar informações relativas à criança;
- * Facilitar a comunicação;
- * Apoiar os profissionais e as famílias no processo de transição, de acordo com as características de cada criança.

Estratégias

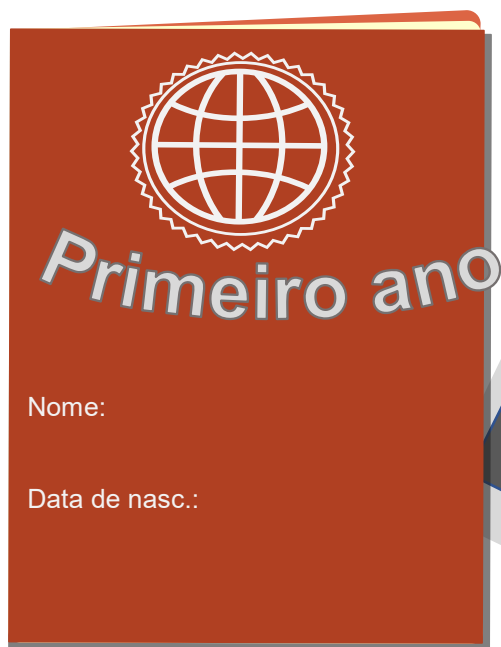
- Incorporar diferentes perspetivas complementares;
- Criar um documento com informações relevantes.
- Promover a participação de todos sem esquecer a criança.

Para a organização e sistematização de informação pertinente sobre cada criança propõe-se a criação de um documento que facilite a partilha de informação sobre a mesma. Este, a que chamaremos “O Passaporte da Transição” tornará mais fácil a comunicação entre os diferentes intervenientes podendo assim facilitar a transição para o 1.º CEB.

A informação contida no documento deve ter em consideração alguns aspetos

- A documentação deve ser de fácil utilização para todas as partes (ambos os profissionais de educação, família e até pela criança);
- A linguagem usada deve ser clara e concisa;
- Deve ter uma abordagem positiva e centrar-se em aspetos positivos ao invés de enfatizar as dificuldades das crianças, embora possam ser identificadas áreas em que as crianças necessitem de um acompanhamento mais próximo;
- Deve envolver as famílias e a criança de forma significativa na recolha, registo e partilha de informação.

Passaporte da transição



Primeiro ano

Nome:

Data de nasc.:



Estabelecimento onde frequentou a Educação Pré-Escolar:

Nome do/da educador/a:

Data de preenchimento:

Dou a permissão para a transmissão da informação presente neste documento ao/à professor/a do 1.º ano do 1.º CEB do meu educando.

Assinatura do Encarregado de Educação:



Como a minha Educadora me vê...



Nota: Podem ser incluídos aspetos relativamente aos interesses da criança no JI, às suas aquisições em termos sociais, como a criança aprende, como gosta de estar em contexto escolar, etc. Pode recorrer-se a descrição em texto e a imagens que documentem e ilustrem o texto para um melhor conhecimento da criança e dos seus interesses.



○ Como os meus Pais me veem...



Nota: Podem ser incluídos aspetos como o agregado familiar e as relações, sociais, os interesses e atividades que a criança gosta e faz fora do contexto escolar, etc. Pode recorrer-se a descrição em texto e a imagens que documentem e ilustrem o texto para um melhor conhecimento da criança e dos seus interesses.



○ Como eu me vejo...



Nota: O/A educador/a pode conversar com a criança sobre o que gosta de fazer, as brincadeiras que mais gosta, o que já aprendeu, o que quer aprender. Pode apoiá-la no registo e a criança ilustrar dando a sua perspetiva sobre a forma como se vê.

Proposta 6

Folhetos informativos



Introdução

É reconhecida na literatura a importância da família para o sucesso académico dos filhos, bem como na adaptação durante o processo de transição da Educação Pré-escolar para o 1.º ano do Ensino Básico (Webb et al., 2017). Para que as famílias possam apoiar as crianças e se envolvam nesse processo, necessitam estar informadas, sentir-se competentes e perceberem que o seu contributo tem valor (Hoover-Dempsey et al., 2005; Ratcliff & Hunt, 2009). Para isso, sabemos que os profissionais da educação podem ter um papel central nas solicitações que fazem às famílias e na informação que lhes disponibilizam.

A comunicação escola-família, é um elemento central para uma participação das famílias (Epstein, 2010; Mata & Pedro, 2021) e essa pode concretizar-se por meio de atividades e recursos diferenciados (e.g., cartas, reuniões, folhetos). Uma comunicação eficaz, fluida, bidirecional resultará numa maior e melhor participação das famílias (Epstein, 2010; Hiatt-Michael, 2001; Knopf & Swick, 2008).

Objetivos

- * Disponibilizar informação sobre o processo de transição e da continuidade pedagógica.

Estratégias

- Criação de folhetos informativos que possam estar disponíveis para os/as educadores/as usarem quando e como acharem pertinente.

De modo a facilitar o processo de comunicação e disponibilizar de forma organizada a informação que pode ser importante para as famílias, apresentam-se em seguida alguns folhetos onde está sistematizada alguma informação. Disponibilizam-se três folhetos, que podem ser usados em simultâneo ou em separado conforme o/a educador/a considerar mais adequado: o primeiro aborda aspetos relativos à mudança de contexto; o segundo apresenta algumas estratégias para as famílias apoiarem as crianças durante o processo de transição; e o terceiro explica as mudanças que ocorrem no currículo.

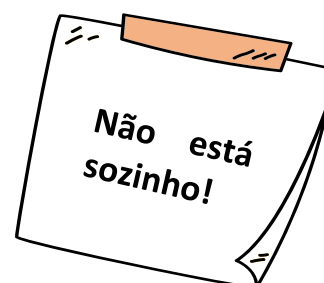
A TRANSIÇÃO PARA O 1.º ANO

Informações para
Encarregados de
Educação

As mudanças na chegada à nova escola...

A transição para o 1.º ano é um processo exigente para toda a família, sendo necessário existir uma adaptação não só por parte da criança, mas também dos pais (por exemplo, relativamente à escola, aos/às professores/as e aos colegas). É normal que todos tenham dúvidas, expectativas e curiosidades.

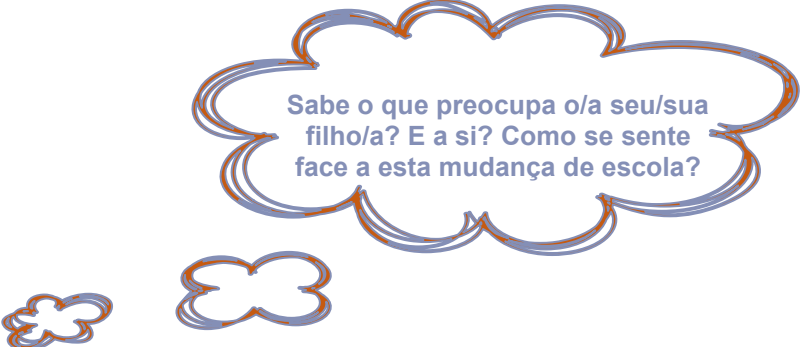
**No primeiro ano podem
acontecer mudanças...**



- ↪ A escola pode ser maior e menos familiar;
- ↪ A escola pode ter novas regras e pode ser necessário adotar um novo estilo de comportamento;
- ↪ A abordagem pedagógica pode requerer novas formas de organização do trabalho e estudo;
- ↪ Existe uma maior carga de trabalho;
- ↪ Pode existir uma maior pressão para o sucesso;
- ↪ As crianças podem ter de conviver com mais colegas e mais velhos;
- ↪ As crianças têm de se adaptar a novos/as professores/as e, muitas vezes, a formas diferentes na relação professor/aluno.

Mas este é um período de desafios e oportunidades que, geridos com sucesso, promovem o desenvolvimento e uma adaptação positiva ao 1.º ano!

Como posso apoiar o/a meu/minha filho/a?



Sabe o que preocupa o/a seu/sua filho/a? E a si? Como se sente face a esta mudança de escola?

- ❑ Converse com o/a seu/sua filho/a sobre os medos e preocupações que sentem face à mudança e encoraje-o a fazer perguntas sobre o começo do 1.º ano. Para isso, escolha um local calmo e agradável e momentos em que não se sintam pressionados pelo tempo enquanto conversam.
- ❑ Partilhe algumas das suas experiências. Os pais são um modelo para os filhos. Conte-lhe como foi a sua experiência e como enfrentou as mudanças na sua vida (e.g., mudança de escola, mudança de trabalho).
- ❑ Planeie em conjunto com o/a seu/sua filho/a as novas rotinas e horários. É necessário alterar e adaptar rotinas e horários no início desta nova etapa. Incentive a participação do/da seu/sua filho/a nesta tarefa.
- ❑ Encoraje o/a seu/sua filho/a realizar as tarefas por si próprio/a para que se sinta cada vez mais autónomo/a e responsável. Por exemplo, deixe-o/a escolher da roupa que vai vestir, ter a responsabilidade da preparação da mochila, lancheira ou saco, para o dia a seguir, ajudar nas tarefas em casa podendo mesmo ter a responsabilidade por alguma(s), etc.

No início, o seu filho pode precisar de uma maior ajuda, mas progressivamente, deixe-o realizar as tarefas de forma autónoma. Responsabilize-o e confie nele!

Como posso apoiar o/a meu/minha filho/a?

- ❑ Participe em atividades de transição que sejam disponibilizadas pelo jardim de infância ou pela escola. A participação nas atividades irá ajudar a si e ao seu filho a terem um melhor entendimento de como será esta nova etapa e, ao mesmo tempo, proporcionará não só uma melhor relação escola-família como também a criação de relações com outras crianças e pais.
- ❑ Comunique com o profissional de educação que está com o/a seu/sua filho/a. Procure esclarecer alguma questão ou preocupação que tenha e partilhe informações que considere pertinentes. Confie nestes profissionais, eles podem apoiá-lo a si e ao/a seu/sua filho/a.

Conhece o/a seu/sua filho/a melhor que ninguém! Partilhe informações que quer que os profissionais de educação saibam, de forma que o/a seu/sua filho/a tenha um melhor acompanhamento.

- ❑ Partilhe experiências. Conversar com outros pais que estejam a passar ou que já passaram pelo mesmo processo, pode ajudá-lo a enfrentar e esclarecer determinadas questões e preocupações.

Mudanças na estrutura curricular... As OCEPE

Sabia que existem as OCEPE –
Orientações Curriculares para a
Educação Pré-escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, Lopes da Silva et al., 2016) foram pensadas para orientar a prática dos/das educadores/as na organização do ambiente educativo e nas aprendizagens a promover nas crianças, embora sempre respeitando a individualidade do grupo e de cada criança.

- ∴ As OCEPE não estão organizadas por disciplina ou áreas disciplinares! São áreas de conteúdo e domínios, que visam a realização de uma abordagem integrada do saber, tal como explicitado no seguinte esquema.

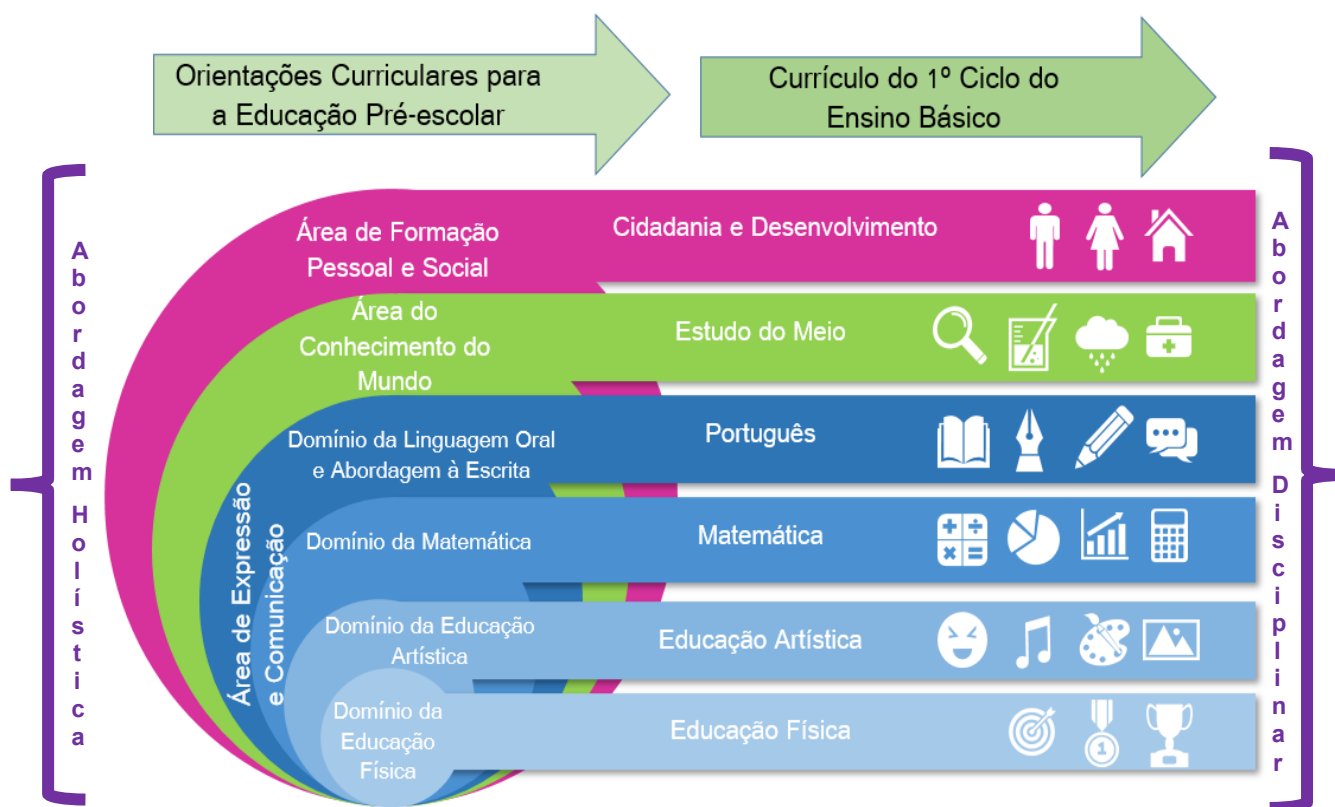


Mudanças na estrutura curricular... As OCEPE

- ∴ Nas áreas e domínios das OCEPE estão contemplados muitos saberes e conteúdos que depois irão ter continuidade no 1.º ciclo.

Assim existe uma articulação entre as OCEPE e o currículo do 1.º ciclo do ensino básico.

O esquema seguinte procura ilustrar a complementaridade das duas abordagens curriculares, realçando que, apesar de diferentes, o trabalho desenvolvido no jardim de infância é um pilar fundamental para uma transição positiva para o 1.º Ciclo.



- ∴ Embora as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar **estejam organizadas por Áreas e Domínios articulados e vistos de modo holístico**, existem pontos de articulação e continuidade com a estrutura curricular do 1.º ciclo do ensino básico.

Mudanças na estrutura curricular... As OCEPE

- ∴ Embora o ensino e a aprendizagem na educação pré-escolar sejam desenvolvidos de forma **globalizante**, não deixa de existir **intencionalidade por parte dos/as educadores/as nas aprendizagens** que pretendem promover.
- ∴ Pretende-se, na Educação pré-escolar, que o processo de ensino e a aprendizagem sejam fundamentados **e integrados nas vivências e realidades específicas** de cada grupo ou crianças **para que lhes façam sentido** e a apropriação seja facilitada.
- ∴ A abordagem à **aprendizagem é, na educação pré-escolar, participada, lúdica e através do brincar**, contudo isso não significa que as crianças não estão a aprender. O **brincar é fundamental** para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todas as crianças, mesmo depois de entrarem no 1.º ciclo.
- ∴ A educação pré-escolar **não tem como função a preparação para o 1.º ciclo**, mas tem uma identidade própria que visa o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança em geral e não só para a fase seguinte do percurso educativo.
- ∴ Muitas das **aprendizagens** realizadas **durante a educação pré-escolar** são já **essenciais para as competências consideradas no perfil dos alunos** à saída da escolaridade obrigatória.

○ Ferramenta de Autorreflexão

Apoio às transições

A transição de um contexto educativo para outro é um processo de colaboração que deve incluir os diversos intervenientes, nomeadamente as crianças, as famílias e outros profissionais de educação e diretores escolares. É fundamental perceber que se trata de um processo e não de um acontecimento único. A transição para a escola é um marco muito importante na vida das crianças e, tal como qualquer outra transição, deve ser apoiada e facilitada por meio do planeamento, comunicação e colaboração entre todos.

Esta ferramenta serve de apoio ao/à educador/a, para refletir sobre a forma como está a gerir as transições para a escola e pensar e planear novas formas de ação. É um questionário composto por uma série de afirmações e, para cada uma delas, deve escolher qual das opções melhor reflete a sua prática. Pode, para cada uma das afirmações fazer um registo de ideias, informações e dúvidas ou sistematizar algumas ideias de ações a desenvolver. Após as afirmações, encontrará algumas considerações para que pense na sua prática.

Inspirado em: NCCA (sd). Self-Evaluation tool – Building partnerships with parents

Para apoiar a transição para a escola:	Nunca ou Raramente	Algumas Vezes	Regularmente	Quase sempre
Partilho com as famílias os pontos fortes das crianças e as áreas onde se estão a desenvolver.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilizo informação escrita sobre as crianças às famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilizo informações às famílias de como podem apoiar as crianças durante a transição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ofereço oportunidades para discutir com as famílias a transição das crianças para a escola e atender às suas preocupações e necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilho informação escrita sobre a criança a outros profissionais relevantes (e.g., professores/as do 1.º ciclo), com o consentimento da família.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuto com outros profissionais relevantes a transição das crianças para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falo com as crianças sobre a sua transição para o 1.º ciclo (e.g., os seus sentimentos, expectativas, diferenças e semelhanças entre os dois contextos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciono oportunidades para a criança conhecer as características do novo contexto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio e partilho histórias relacionadas com a experiência do 1.º ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabeleço contacto com as escolas do 1.º ciclo de modo a proporcionar às crianças oportunidades de contacto com o novo contexto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crio oportunidades de contacto e partilha de experiências com crianças que já frequentam a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É realizado um trabalho planeado, assente na colaboração de forma a assegurar uma transição suave para as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questões para reflexão...

- Quais as práticas que estou a adotar que melhor estão a funcionar?
- Quais os desafios que estou a enfrentar no apoio à transição das crianças para a escola?
- Quais os aspetos que posso melhorar e/ou adaptar?

Referências Bibliográficas

- Bornfreund, L., & Ewen, D. (2021). A comprehensive approach to a seamless transition into kindergarten. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/00317217211051137>
- 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. <http://www.jstor.org/stable/23767030>
- Centre for Equity and Innovation in Early Childhood (CEIEC). (2008). *Literature review – Transition: A positive start to school*. The University of Melbourne. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/transitionliteraturereview.pdf>
- Chan, W. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664, <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Department of Education and Training State of Victoria (2017). Transition – A positive start to school. Resource Kit. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/professionals/learning/Transition%20to%20School%20Resource%20Kit%202017%20FINAL.pdf>
- Dockett, S., & Perry, B. (2022). What is meant by a successful or effective transition to school program? In S. Dockett & B. Perry (Eds.), *Evaluating transition to school programs. Learning from research and practice* (pp. 37-51). Routledge.
- Donegal County Childcare Committee. (s/d). 'Moving On' Preschool to primary school transition statement. <http://www.donegalchildcare.com/wp-content/uploads/2015/07/Moving-on-TransitionsStatement.pdf>
- Dublin South West Inner City National Early Years Access Initiative (NEYAI) Consortium. (s/d). *Stepping stones transition programme – Supporting parents & children with the transition to primary school*. Dublin South West Inner City NEYAI Consortium. <https://www.sess.ie/sites/default/files/inline-files/Stepping%20Stones%20Transition%20Programme.pdf>
- Eckert, T., McIntyre, L., DiGennaro, F., Arbolino, L., Perry, L., & Begeny, J. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. In D. H. Molina (Ed.), *School psychology: 21st century issues and challenges* (pp. 235-252). Nova Science Publishers.
- Einarsdóttir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 35-49. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016704>
- Epstein, J. (2010). School, family, community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Evans, K., George, N., White, K., Sharp, C., Morris, M., & Marshall, H. (2010). *Ensuring that all children and young people make sustained progress and remain fully engaged through all transitions between key stages*. Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- 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.

- Hanson, M., Beckman, P., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293. <https://doi.org/10.1177/10538151000230040701>
- Hiatt-Michael, D. (2001). Home-School communication. In D. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools* (pp. 39-57). Information Age Publishing.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Knopf, H & Swick, K. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 419-427. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0198-z>
- Kotaman, H., & Balci, A. (2017). Impact of storybook type on kindergartners' storybook comprehension. *Early Child Development and Care*, 187, 1771-1781. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1188297>
- Kreider, H. (2002). *Getting parents "ready" for kindergarten: The role of early childhood education*. Harvard Family Research Project. <https://archive.globalfrp.org/family-involvement/publications-resources/getting-parents-ready-for-kindergarten-the-role-of-early-childhood-education>
- Li, H., Mak, Y., Chan, S., Chu, A, Lee, E., & Lam, T. (2012). Effectiveness of a play-integrated primary one preparatory programme to enhance a smooth transition for children. *Journal of Health Psychology*, 18(1) 10-25. <https://doi.org/1359105311434052>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, DGE. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias. Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. <http://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- McIntyre, L., Eckert, T., Fiese, B., DiGennaro, F., & Wildenger, L. (2007). The transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- National Council for Curriculum and Assessment – NCCA. (s.d.). *Self-evaluation tool building partnerships with parents (Birth-6 years)*. *AistearSiolta practice guide*. <https://www.kkccc.ie/wp-content/uploads/2018/01/Building-Partnerships-with-Parents-Self-evaluation-Tool-.pdf>
- Pinkham, A. M., Kaefer, T., & Neuman, S. B. (2014). Taxonomies support preschoolers' knowledge acquisition from storybooks. *Child Development Research*, Article 386762. <https://doi.org/10.1155/2014/386762>
- Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3), 495-505.
- 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.
- UNICEF, Comité Português. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança* (Edição revista). https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

- Viskovic, I., & Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, 28, 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Webb, G., Knight, B., & Busch, G. (2017). Children's transitions to school: 'So what about the parents'? or 'So, what about the parents'? *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 204-217. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301808>
- Wildenger, L., & McIntyre, L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9403-6>