



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“PARA O ANO VAIS PARA A ESCOLA DOS
GRANDES!”

PERCEÇÕES DE ALUNOS E
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO ACERCA
DA TRANSIÇÃO PARA O 5º ANO DE
ESCOLARIDADE

JOANA MARIA CANANA PINGUINHA

Orientador de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LOURDES MATA

Professor de Seminário de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LOURDES MATA

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2020

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

AGRADECIMENTOS

A concretização e o desenvolvimento deste trabalho ao longo destes longos meses não teria sido possível sem o apoio e influência de algumas pessoas a quem tenho de agradecer imenso.

Primeiramente quero agradecer à Prof^a. Doutora Lourdes Mata, não só enquanto orientadora de seminário, mas principalmente como orientadora de dissertação pelo interesse e envolvimento desde cedo por este trabalho e pelo constante acompanhamento, apoio e paciência ao longo destes meses que possibilitaram não só a construção deste trabalho como o meu crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos meus pais que possibilitaram a concretização deste meu objetivo a todos os níveis possíveis, por todo o carinho, apoio e paciência incansável ao longo destes anos. Por me motivarem a crescer individual e profissionalmente e possibilitarem esta experiência marcante, um profundo obrigado. À minha mana Rita, pela palavra amiga e positividade, mas claro pela divisão dos questionários organizados! A vocês pela ajuda nos últimos meses, mas acima de tudo, obrigada por estarem ao meu lado.

Ao Vítor agradeço a paciência, o apoio emocional, o amparo e a compreensão essencial ao longo deste curso e nesta etapa final para a concretização deste “nosso” objetivo, obrigada por acreditares em mim.

Aos meus avós pela inspiração de vida, um especial obrigado.

Quero ainda agradecer às minhas colegas e amigos, em especial à Núria, uma grande colega que se tornou uma amiga, um sincero obrigado pela amizade, pelos desabafos, pelas nossas concretizações, pela partilha e pelos bolos ao longo destes cinco anos.

Aos professores que me acompanharam ao longo do mestrado em Psicologia Educacional que me marcaram e tiveram um grande impacto na minha formação e crescimento profissional, pela transmissão de conhecimento, experiência e principalmente pela motivação para o futuro real desta profissão, um muito obrigado.

Por fim, quero agradecer aos agrupamentos de escolas, diretores, professores, alunos e encarregados de educação que proporcionaram o desenvolvimento e conclusão deste projeto.

A todos, um sincero obrigada.

Resumo

O presente estudo tem como tema principal a transição escolar para o 5º ano de escolaridade e tem como principais objetivos compreender as percepções dos alunos do 4º ano de escolaridade acerca desta transição escolar e compreender como é que esta transição escolar foi experienciada por alunos do 5º ano e pelos seus encarregados de educação.

Assim, através de um estudo de metodologia mista, foi aplicado um questionário a 134 encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade e foram realizadas 24 entrevistas de grupo (*focus grupo*) a alunos do 4º ano de escolaridade.

Com os dados analisados, foi possível verificar que os alunos do 4º e 5º ano de escolaridade se encontram emocionalmente ansiosos com esta transição escolar, no entanto, estão também motivados para a nova experiência escolar. Foi ainda possível identificar que os alunos percecionam alguns aspetos negativos na transição escolar, nomeadamente a separação do grupo de pares e a interação com alunos mais velhos. Por outro lado, verificámos que os alunos com irmãos mais velhos apresentam menos níveis de receio e preocupação com a transição escolar do que os alunos sem irmãos mais velhos. Relativamente aos encarregados de educação, constatámos não existir uma relação entre a sua qualificação académica e a forma como percecionaram que o seu filho vivenciou a transição. No entanto, verificámos a existência de uma relação positiva entre as dificuldades dos encarregados de educação com esta transição escolar e a sua perceção acerca das dificuldades do seu filho nesta nova fase escolar. Por fim, realçamos e compreendemos a importância de estratégias escolares, de carácter abrangente, enquanto formas de preparação para uma transição escolar benéfica e positiva para o aluno.

Palavras-chave: transição escolar, estratégias escolares, cooperação entre contextos

Abstract

The present study has its main theme the school transition from elementary to middle school and to understand both students and their parents perceptions about this transition process. The purpose of this study is to understand the students' thoughts about this school transition and understand how was this experience for 5th grade students and their parents.

Throughout a descriptive paper with a mixed methodology, a questionnaire was applied to 134 5th grade students' parents and then 24 group interviews – focus groups were conducted to 4th grade students. Thus with this instruments/tools the purpose was to understand which were the students' perceptions and thoughts about their school transition and this was also important to understand the 5th grade students' parents perspectives of this transition.

Throughout our data, we found that 4th and 5th grade students are emotionally anxious with this school transition, although they are at the same time motivated for this new experience. We also identified that students have negative perceptions about this transition, because of peer separation and social interaction with older students. On the other hand, we found that students with older brothers have less preoccupation and fear about this transition comparing to students without older brothers. About 5th grade students' parents, we figured that their academic qualifications does not influence their sons school transitions, although we found a positive correlation with their difficulties about school transition and theirs perspective about their sons difficulties. At last, we understand the importance of school programs and strategies for this transition to be useful and positive for all students.

Key words: school transition, school strategies, school and families cooperation

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico	4
1.1 Processos de transição escolar.....	4
1.2 Processo de transição escolar para o 2º ciclo de escolaridade do ensino básico	6
1.3 Os alunos e a transição escolar para o 2º ciclo de escolaridade.....	8
1.3.1. Impacto sócio emocional da transição escolar.....	8
1.3.2. Impacto da transição escolar nas aprendizagens	10
1.3.3. Relação com pares	12
1.3.4. Antecipação da experiência de transição escolar pelo aluno.....	13
1.3.5. Aspetos promotores e influências na transição escolar para o 2º ciclo	14
1.4 Importância e papel dos contextos.....	19
1.4.1. As famílias e o processo de transição escolar.....	19
1.4.2. A comunidade escolar e a transição escolar	22
1.5 Estratégias e programas para a transição escolar do 2º ciclo de escolaridade	25
1.5.1. Cooperação entre os diferentes contextos educativos.....	26
II. Problemática	30
III. Método.....	37
3.1. Delineamento de estudo.....	37
3.3. Instrumentos.....	38
3.3.1. Questionário aos encarregados de educação de alunos do 5º ano	39
3.3.2. <i>Focus</i> grupo	41
3.4. Procedimento	42
3.4.1. Recolha de dados	42
3.4.2. Análise de dados	44
IV. Apresentação e análise de resultados	48
4.1 A transição para o 2º ciclo – Vivências das crianças.....	48
4.1.1. Emoções dos alunos com a aproximação da transição escolar.....	48
4.1.2. Perceções/antecipações dos alunos acerca do novo ciclo de escolaridade	51
4.1.3. Mudanças percebidas com a transição escolar.....	52
4.1.4. Envolvimento dos encarregados de educação para a transição escolar	53
4.1.4.1. Assuntos na conversa com pais.....	54
4.1.5. Atividades realizadas na escola de preparação para a transição escolar...	54
4.1.6. Dúvidas dos alunos e esclarecimentos acerca do 5º ano	56

4.2 A transição para o 2º ciclo – Perspetiva dos encarregados de educação sobre o processo vivenciado pelos filhos no momento da transição	57
4.2.1. Reações emocionais do aluno no 1º dia de aulas no 5º ano.....	58
4.2.2. Dificuldades do aluno com a transição escolar.....	61
4.2.3. Aspetos positivos no aluno decorrentes da transição escolar	62
4.2.4. Adaptação do aluno face ao novo ciclo de escolaridade	63
4.3 A transição para o 2º ciclo – Participação dos encarregados de educação	65
4.3.1. Dificuldades sentidas pelo encarregado de educação após a transição escolar	65
4.3.2. Envolvimento parental na transição escolar	66
4.3.3. Envolvimento da escola para a transição escolar.....	67
4.3.4. Sugestões de estratégias de preparação para a transição escolar.....	67
4.4 Relação entre as dificuldades dos pais e as dificuldades percecionadas nos seus filhos com a transição escolar para o 5º ano	69
V. Discussão	70
VI. Considerações finais.....	86
VII. Referências.....	90
VIII. Anexos	97

Lista de tabelas

Tabela 1 - Análise fatorial dos itens relativos ao envolvimento escolar e familiar do aluno	40
Tabela 2 - Análise fatorial dos itens relativos à adaptação do aluno ao funcionamento escolar.....	41
Tabela 3 - Emoções dos alunos com a transição escolar.....	49
Tabela 4 - Razões para estado emocional - positivo	49
Tabela 5 - Razões para estado emocional - negativo.....	50
Tabela 6 - Percepções dos alunos em relação ao 5º ano.....	51
Tabela 7 - Mudanças percebidas dos alunos em relação ao novo ciclo de escolaridade	52
Tabela 8 - Assuntos referidos pelos encarregados de educação aos alunos de 4º ano ...	54
Tabela 9 - Assuntos referidos pelo professor titular de 1º ciclo aos alunos	55
Tabela 10 - Dúvidas dos alunos face ao 5º ano de escolaridade	56
Tabela 11 - Reações dos alunos no 1º dia de aulas do 5º ano de escolaridade.....	58
Tabela 12 - Dificuldades do aluno após a transição escolar.....	61
Tabela 13 - Aspetos positivos do aluno identificados pelos encarregados de educação após a transição escolar.....	63
Tabela 14 - Dificuldades do encarregado de educação após a transição escolar do seu educando.....	66
Tabela 15 - Sugestões de estratégias de preparação	68

Lista de figuras

<i>Figura 1</i> – Vivências afetivos/emocionais do aluno no processo de transição.....	59
<i>Figura 2</i> – Vivências afetivas/emocionais dos alunos com e sem irmãos mais velhos .	60
<i>Figura 3</i> – Adaptação do aluno nas dimensões relativas às relações sociais e com o contexto e a dimensão relativa às rotinas ensino-aprendizagem	64

Introdução

Sabemos que um sujeito, ao longo do seu percurso e processo de desenvolvimento, se encontra em constantes mudanças e transições, adaptando-se às características dos diversos contextos. Assim, os processos de transição escolar, são aprofundados e investigados pela literatura devido ao seu impacto no desenvolvimento e crescimento dos alunos (Day, Hamm, Lambert, & Farmer, 2014; Dias & Campos, 2015). Um processo de transição escolar deve ser aprendido pela criança de forma abrangente e multidimensional, promovendo expectativas positivas na mesma, no seu bem-estar e na sua confiança social e académica (Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Monge, 2016; Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011).

Nos processos de transição escolar, o aluno tem de adaptar-se a um novo contexto e às suas respetivas características e exigências académicas e pedagógicas, bem como às novas interações e relações sociais. Aliado a estas mudanças, o aluno inicia uma fase de grandes alterações cognitivas, biológicas e emocionais, características da fase da pré-adolescência que experiencia. Assim, todas estas alterações e mudanças sentidas pelo aluno a todos os níveis, afetam a forma como este experiencia a transição escolar para o 5º ano de escolaridade. Além disso acresce ainda a existência do envolvimento e suporte familiar e as suas respetivas características e expectativas, bem como a preparação académica e o envolvimento da escola do aluno, e a forma como este responde às suas necessidades e desenvolve as suas competências. Todos estes aspetos proporcionarão, posteriormente, uma transição escolar de sucesso (Kienig & Margetts, 2013; Marturano, Trivellato-Ferreira, & Gardinal, 2009; Smith, 2011).

Estes processos de transição entre os ciclos de escolaridade têm vindo a ser pensados no sentido da sua possível unificação, podendo-se assim vir a prevenir dificuldades de aprendizagem e de adaptação do aluno, e assim proporcionar um processo de transição escolar mais positivo e benéfico (CNE, 2016).

A transição para o 5º ano de escolaridade apresenta diversas alterações e características específicas, tais como: a mudança de contexto escolar; mudanças nas relações sociais do aluno, essencialmente no seu grupo de pares e professores; a diversidade disciplinar; e a respetiva exigência curricular. Para além disto, uma das grandes mudanças deste ciclo de escolaridade, que se apresenta como um dos traços com grande impacto nos alunos, é a passagem da monodocência para a pluridocência, ou seja, a mudança de um professor titular de turma, para vários professores responsáveis por uma única disciplina. Assim, estas mudanças, ao alterarem as rotinas individuais, académicas

e sociais do aluno, influenciam a sua transição escolar e o seu processo de aprendizagem (Coelho, 2010; Onetti, Fernández-García, & Castillo-Rodríguez, 2019; Pereira & Mendonça, 2005).

Em relação aos principais sujeitos envolvidos neste processo de transição escolar, existe, necessariamente, uma grande importância atribuída ao aluno, no que refere a aspetos individuais, sociais e académicos. Assim, consideraremos abordar e aprofundar o impacto das transições ao nível sócio emocional nos alunos, muitas vezes associado a emoções de stress e ansiedade, ou, pelo contrário, a emoções de satisfação e entusiasmo. Abordaremos ainda o impacto da transição escolar a nível académico nos alunos, nomeadamente sobre o seu desempenho académico, que muitas vezes se relaciona e decorre da passagem da monodocência para uma situação de pluridocência. Tomaremos também como elemento de análise, o nível relacional, onde a interação dos alunos com o seu grupo de pares, muitas vezes demonstra ser uma influência na forma como esta transição escolar é sentida pelo aluno, aliada ainda à sua perceção de aceitação e confiança social. Consideraremos ainda as antecipações e principais preocupações dos alunos em relação a esta transição, associadas muitas vezes ao novo sistema de ensino e à sua exigência, bem como às interações sociais com o grupo de alunos mais velhos. Por último, abordaremos ainda os aspetos facilitadores ou que podem influenciar negativamente a forma como esta transição escolar é vivenciada e, que podem relacionar-se com as características individuais dos alunos, as expectativas dos seus familiares ou mesmo com o envolvimento do contexto escolar e as suas características (Day, et al., 2014; Richards, 2011; Symonds, 2015; Webb, Knight, & Busch, 2017). A nível familiar, para além da importância deste envolvimento nos processos de transição, os estudos também verificaram a pertinência e importância da relação entre irmãos nos processos de escolaridade e transição escolar de um sujeito. A literatura afirma que o irmão mais velho, ao demonstrar o seu envolvimento e sucesso académico promove de forma positiva o mesmo tipo de envolvimento académico no seu irmão mais novo. Neste sentido, verifica-se o papel do irmão mais velho enquanto modelo social e académico do seu irmão mais novo, relacionando-se assim com o seu processo de escolaridade e as suas transições escolares (Bouchey, Shoulberg, Jodl, & Eccles, 2010; Low, Snyder, & Shortt, 2011; Rogers, Guyer, Nishina, Conger, 2017).

A investigação atribui uma elevada importância aos programas de preparação para a transição escolar para o 2º ciclo de escolaridade, essencialmente no que toca à confiança e bem-estar académico e emocional dos alunos. Estes programas devem ter uma

componente afetiva e integradora, promovendo um processo de transição escolar benéfico e bem-sucedido para a criança e, conseqüentemente para o seu processo de aprendizagem. Muitas vezes, a literatura realça a importância e o quão essencial é a cooperação e comunicação entre as famílias destes alunos e a escola, mesmo ao nível da cooperação entre as escolas de 1º e 2º ciclo de escolaridade, para a construção de um processo de transição escolar adaptado e positivo para o aluno (Akos & Galassi, 2005; Griebel & Niesel, 2013; Oliveira-Formosinho, Lima et al., 2016; Smith, 2011).

Com a pertinência deste tema relativo à transição escolar para o 5º ano de escolaridade, dado o seu impacto individual, social e académico no bem-estar dos alunos e no seu desenvolvimento, consideramos aprofundar este tema e compreender as perceções dos alunos do 4º ano, bem como as dos encarregados de educação dos alunos do 5º ano de escolaridade acerca desta mesma transição. Desta forma, o presente estudo será apresentado em sete partes, sendo que inicialmente abordaremos um levantamento da literatura face aos processos de transição escolar, principalmente a transição escolar para o 5º ano de escolaridade e as suas principais características. Ainda neste capítulo, apresentaremos os sujeitos envolvidos nesta transição escolar e o impacto e influência desta a nível emocional, social e académico. Aliado a este impacto nos alunos, abordaremos o papel e as influências dos contextos dos mesmos sobre o seu processo de transição escolar. Por fim, apresentaremos as principais atividades e estratégias de preparação para a transição escolar para o 5º ano de escolaridade enumeradas pela literatura e os seus principais benefícios e orientações. Seguidamente apresentaremos os principais objetivos, hipóteses e questões de investigação colocadas para o presente estudo. Após este levantamento da problemática, no capítulo correspondente ao método, apresentaremos a natureza deste estudo e ainda a caracterização dos participantes do mesmo. Neste capítulo, iremos ainda apresentar os instrumentos utilizados neste estudo, os questionários e o guião para a realização dos *focus* grupo com os alunos e os seus respetivos objetivos e características. Complementarmente a esta apresentação, será descrito o processo de recolha e análise dos dados recolhidos para o presente estudo. Com estes dados, serão apresentados os principais resultados e a posterior análise realizada aos mesmos. Por fim, será realizada a discussão destes resultados, a sua relação com a literatura analisada e com os objetivos definidos inicialmente neste estudo. Complementarmente a esta discussão de resultados, serão apresentadas as considerações finais deste estudo, onde englobaremos os principais resultados do mesmo e a sua pertinência, bem como as suas limitações e sugestões de estudos e investigações futuras.

I. Enquadramento teórico

1.1 Processos de transição escolar

A literatura e investigação referem que um sujeito, durante a sua vida, mantém-se em constante transição, adaptando-se e modificando-se com as variadas mudanças. Os processos de transição escolar são de especial atenção por parte da investigação, tendo um particular impacto no percurso de vida académico e individual de cada aluno (e.g. Day et al., 2014; Dias & Campos, 2015).

Lopes da Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016) referem que um processo de transição se caracteriza principalmente pela mudança de contexto, das interações sociais e que implica o ajustamento e adaptação do comportamento do sujeito, tanto a nível “contextual”, como “intra e interpessoal”. Os processos de transição que se encontram no sistema educativo são denominados de transições “verticais”, ou seja, quando a faixa etária da criança define e determina a sua transição e mudança escolar, que muitas vezes implica a mudança de escola ou de instituição (Peixoto & Piçarra, 2005). Outras transições podem ser definidas como transições “horizontais”, em que a transição ocorre quando existe uma mudança de contexto, como sejam a transição de casa para a escola ou para outra instituição (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016).

As crianças ao longo da vida passam por várias transições, como a mudança de casa, ou situações de divórcio dos pais, sendo que, no entanto, nestes casos a criança não se encontra isolada, ou seja, não vivencia estes episódios sozinha. Por outro lado, quando muda de escola, a criança torna-se o foco isolado dessa situação, podendo apreciar e ficar satisfeita com a mudança ou mostrar-se nervosa e ansiosa (Symonds, 2015). Neste sentido, Symonds (2015) afirma que a transição escolar é um momento socialmente marcante para o aluno.

Os processos de transição escolar podem ter um carácter de aprendizagem e desenvolvimento ou, por outro lado, ser vividos como uma situação de insucesso e negatividade (Oliveira-Formosinho, Passos et al., 2016). Por isso, surge a ideia de que o contexto em questão e as competências de adaptação e ajustamento são aspetos que devem ser analisados para um processo de transição positivo ao sujeito (Peixoto & Piçarra, 2005). Fabian (2013) afirma que uma transição escolar positiva e benéfica ao aluno se relaciona com o quão preparado, capaz e confiante este se sente para vivenciar novas situações e contextos e a compreensão que tem acerca das mudanças e alterações que vão surgir. Nesta linha, Oliveira-Formosinho, Passos et al. (2016) referem um conjunto de características pessoais que também influenciam a transição escolar dos

alunos, tais como, a sua resiliência, a autoestima, a percepção de autoeficácia, as competências sociais, a linguagem e comunicação, sendo que existem na literatura alguns estudos que relacionam estas características individuais com a transição escolar e os seus efeitos no aluno.

Por outro lado, a forma como a transição é experienciada depende não só das características dos alunos, dos seus familiares e da comunidade educativa, mas também da relação e interação que existe entre a comunidade escolar e a família do aluno, que tem sido verificada como sendo de grande importância nesta fase escolar. É na forma como os alunos, familiares e profissionais vivenciam e experienciam a transição escolar que deve haver especial atenção, bem como nos recursos necessários. No entanto, os alunos podem vivenciar a transição escolar de variadas formas, face ao seu contexto e às mudanças sentidas a vários níveis (Oliveira- Formosinho, Passos et al., 2016).

Algumas teorias, consideram que todos os processos de transição escolar, como a entrada para o 1º ciclo, devem ser adaptados à criança e às suas necessidades, promovendo competências de resiliência que lhes irão ser benéficas para as restantes transições que vai experienciar. Desta forma, o processo de transição para o 1º ciclo de escolaridade pode influenciar os posteriores processos de transição escolar do aluno, como sejam a passagem para o 2º ciclo de escolaridade, as suas expectativas e o seu sentimento de confiança (Fabian, 2013). Da mesma forma, também Dunlop (2013) afirma que os processos de transição escolar precisam de ser compreendidos considerando a fase de aprendizagem da criança e percebendo as diferenças e alterações sentidas pela criança ao nível do novo contexto e das práticas pedagógicas experienciadas.

Lopes da Silva et al. (2016) referem que para que a criança se sinta confiante para vivenciar o processo de transição escolar é essencial analisar e compreender como esta transição está a ser experienciada, informando-a acerca de aspetos positivos da nova fase escolar. Para além disso, Oliveira- Formosinho, Formosinho, e Monge (2016) consideram que as transições escolares devem ter uma natureza ecológica, permitindo a compreensão da criança em relação à educação, à escola e à aprendizagem. A transição escolar desta natureza pode promover sentimentos de pertença e confiança académica e individual, expectativas positivas e bem-estar físico e psicológico, possibilitando que a criança transmita as suas necessidades e interesses. Isto deve-se ao facto do aluno, que esteja a experienciar um processo de transição escolar, necessitar de se adaptar à nova escola e ao seu funcionamento, de estabelecer novas relações sociais, com professores e colegas, e de compreender as diferentes dinâmicas e práticas escolares. O aluno pode

também sentir e vivenciar mudanças no suporte familiar, social e escolar, de onde surgem diferentes expectativas e exigências (Marturano, Trivellato-Ferreira, & Gardinal, 2009).

Saragoça, Neto, Pomar, e Candeias (2011) afirmam que dada a implicação e adaptação que os processos de transição escolar exigem e as respectivas consequências sobre os sujeitos, estes processos “configuram” atualmente uma problemática de natureza ecológica e que deve ser aprofundada de um ponto de vista abrangente e multidimensional.

De modo a que as mudanças escolares no processo de transição sejam mais atenuadas em algumas etapas educativas, tem vindo a surgir a questão da possível junção dos 1º e 2º ciclos de escolaridade do ensino básico, situação que poderia facilitar a que esta transição fosse experienciada como mais positiva pela maioria dos alunos. Este tema também tem vindo a ser uma preocupação por parte da comunidade escolar e pela conjuntura sócio política para a promoção de uma estratégia de transição escolar positiva (Madjar & Cohen-Malayev, 2016). Atualmente, em alguns países europeus, como o caso da Finlândia e da Islândia (National Educational Systems, 2020), o 1º e o 2º ciclos de escolaridade do sistema educativo estão juntos, não implicando a mudança de escola e uma transição escolar tão complexa, mas sim ocorrendo de forma contínua ao longo do crescimento do aluno.

O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2016) também reflete acerca da necessidade de aproximar o 1º e 2º ciclos de escolaridade, já que poderia ser um dos principais fatores para a eliminação ou prevenção do insucesso escolar dos alunos. Assim, evidenciam que a mudança do 1º para o 2º ciclo de escolaridade pode ser repentina, enumerando a existência desta junção de ciclos em alguns países, enquanto positiva e que proporciona e influencia de forma positiva a consolidação de competências e aprendizagens necessárias do aluno (CNE, 2016).

1.2 Processo de transição escolar para o 2º ciclo de escolaridade do ensino básico

O aluno experiencia variados processos educativos desde cedo, começando na primeira entrada na escola, na creche ou no jardim de infância, acontecendo mais tarde a transição do ensino pré-escolar para o 1º ciclo de escolaridade, e posteriormente a transição do 1º para o 2º ciclo de escolaridade, podendo ainda existir situações de mudança de escola para ingressar no ensino secundário. Será na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo de escolaridade, ou seja, do 4º para o 5º ano, que implica muitas vezes, não só

uma mudança física de escola como igualmente uma mudança na organização escolar e disciplinar, sobre a qual nos vamos debruçar.

O processo de transição escolar é um acontecimento de vida do aluno que pode provocar mudanças físicas, stress e afetar as relações sociais do mesmo, aspetos estes que podem ainda influenciar e alterar o aluno a nível individual. Estas mudanças são provocadas pelas alterações da rotina escolar, dos programas e padrões curriculares exigidos, e ainda devido às alterações do funcionamento da escola, das práticas pedagógicas e o grupo de pares e professores (Onetti, Fernández-Garcia, & Castillo-Rodríguez, 2019; Pereira & Mendonça, 2005).

Segundo alguns autores, como Patton e Kim (2016), o processo de transição para o 5º ano de escolaridade é um dos episódios mais desafiantes na vida de um aluno, influenciando-o a nível individual, social, académico e familiar. Assim, o núcleo significativo da criança, como os professores e os familiares são fundamentais para que a transição escolar seja sentida como positiva e adaptada.

Abrantes (2009) afirma que uma transição escolar implica um conjunto de quatro mudanças: a nível curricular e disciplinar, ao nível das práticas pedagógicas, a nível de contexto escolar e a nível do estatuto social e dos relacionamentos sociais dos alunos. Assim, o aluno no 5º ano de escolaridade vê-se inserido numa nova escola e de grande dimensão, em comparação com a escola de 1º ciclo, e ainda com uma diversidade de disciplinas e professores (Abrantes, 2009).

A transição para o 5º ano de escolaridade caracteriza-se principalmente pela mudança de escola, mudança do grupo de pares e de professores, com a passagem da monodocência para a pluridocência, e também ao nível da exigência e do programa curricular. Mudanças estas que vão influenciar posteriormente o aluno a nível individual, social e académico, devido às novas rotinas escolares, ao novo funcionamento e a diversas práticas pedagógicas de diferentes professores, levando a que o aluno tenha de adaptar o seu comportamento face a cada professor (Onetti et al., 2019; Pereira & Mendonça, 2005).

Da mesma forma, Coelho (2010) afirma que uma das principais características que distingue o 1º do 2º ciclos de escolaridade e que tem grande impacto nos alunos, é a passagem da monodocência para um sistema de pluridocência. Enquanto que no 1º ciclo os alunos permaneciam na sala durante o tempo letivo, com maioritariamente um professor regular, que estabelecia uma relação de proximidade com aqueles e com as suas necessidades, já no 2º ciclo de escolaridade existe um número variado de professores,

onde a relação entre professor aluno é menos próxima e com maior foco nas aprendizagens essenciais previamente estabelecidas.

1.3 Os alunos e a transição escolar para o 2º ciclo de escolaridade

Em relação aos sujeitos envolvidos nos processos de transição, existe particular interesse nos alunos, nomeadamente ao nível da sua adaptação escolar, das suas expectativas e das suas relações com os pares, professores e familiares.

A transição escolar pode ser sentida como uma experiência stressante por parte das crianças, devido às mudanças que irão ocorrer e o facto da mudança de escola poder provocar situações de maior receio, como sejam, a dificuldade em fazer novos amigos, a presença de *bullies*/agressores e a dificuldade em se adaptar a novos professores. Outros aspetos, que podem provocar stress, são as elevadas expectativas de sucesso do seu desempenho escolar, ou pelo contrário, recearem não ser competentes para atingir os resultados esperados, demonstrando receio face à quantidade de tarefas escolares e a indisponibilidade de tempo livre (Symonds, 2015).

1.3.1. Impacto sócio emocional da transição escolar

A literatura refere um conjunto de aspetos que podem ser considerados efeitos da transição para o 2º ciclo no aluno e na forma como alguns dos seus traços e características podem influenciar a forma como este vivencia esta transição. Assim, a literatura afirma que a fase de transição escolar e a mudança de escola podem ser sentidas pelos alunos de diversas formas, sendo que alguns alunos podem considerar este um acontecimento positivo, como o caso do estabelecimento de novas relações, mas que, contudo, outros alunos podem demonstrar algum receio e ansiedade com esta fase escolar e as suas características, como sejam a dimensão da escola e a quantidade de disciplinas (Symonds, 2015).

Primeiramente é nesta altura de transição escolar para o 5º ano, que surgem alterações físicas e emocionais nos alunos, sendo a entrada na fase da pré-adolescência, ocorrendo alterações biológicas, emocionais, cognitivas e sociais, para além da mudança para um novo contexto escolar (Bento, 2007). Esta fase da vida do jovem, sendo caracterizada por diversas alterações biológicas, emocionais, cognitivas e sociais, vai influenciar posteriormente a sua relação com o novo contexto escolar e as interações sociais com o grupo de pares e de professores (Correia & Pinto, 2008). Nesta fase da transição para o 2º ciclo de escolaridade pode também ocorrer uma mudança e transição

na forma como o jovem pensa e reflete, muitas vezes relacionado com o seu crescimento e a entrada na fase da adolescência (Richards, 2011).

Desta forma, Symonds (2015) afirma que a transição para o 2º ciclo de escolaridade influencia, em grande parte, o bem-estar psicológico da criança e a sua adaptação a uma nova fase escolar. Nesta etapa, podem ainda encontrar obstáculos para o seu desenvolvimento e bem-estar, ao nível das suas competências cognitivas, a sua resiliência e a adaptação a um novo contexto. A investigação afirma que as crianças que apresentam maiores competências de resiliência, conseguem mais facilmente adaptar-se e experienciar a separação e o afastamento das suas relações sociais nestas transições escolares (Smith, 2011).

Smith (2011) refere que a transição escolar pode ser uma experiência marcadamente traumatizante para criança, já que vivencia diversas emoções fortes e complexas, como a excitação de mudar de escola e o receio a isso associado. Também pode sentir ansiedade e necessidade de antecipação da situação e ao mesmo tempo, sentir-se entusiasmada e apática. Estas emoções podem provocar comportamentos de luta ou de fuga (“*fight or flight*”), podendo originar que a criança fique mais introvertida ou de mau humor, ou que demonstre comportamento de desafio face à autoridade, como à família e professores. Este stress também pode ser sentido como resposta a uma sensação de excitação e antecipação por uma nova experiência. Esta ocorrência de stress e ansiedade derivada da transição escolar pode diminuir se o aluno for capacitado para gerir e controlar o seu próprio processo de transição escolar. (Richards, 2011). Richards (2011) afirma ainda que a função e o foco da escola deve ser o de promover uma transição benéfica e satisfatória ao aluno, tentando assim evitar que receiem experienciar esta sua nova fase escolar. Devido às alterações que ocorrem nesta etapa, tanto ao nível escolar como individual, esta é uma situação sentida pelos alunos como desafiante, daí a necessidade de serem informados que a nova fase escolar vai ser um processo positivo, com novas disciplinas e professores (Akos & Galassi, 2005).

No seu trabalho, Symonds (2015) considera ainda que algumas mudanças sociais características desta fase podem também encorajar situações de *bullying*, bem como a interação com grupos de pares conflituosos e a vontade de replicar comportamentos de adolescentes com quem interagem regularmente (Symonds, 2015). Na fase da pré-adolescência, alguns autores referem que, por vezes, com a transição escolar podem ainda surgir alguns comportamentos disruptivos e agressivos no aluno, que poderão ser contínuos ao longo do percurso escolar (Mullins & Irvin, 2000).

Ao longo da vida de uma criança, existem certos traços e acontecimentos que provocam stress e ansiedade na criança, que muitas vezes tendem a aumentar em situações de transição escolar. Neste caso, as investigações verificaram que estas emoções negativas se relacionam com a relação entre os pares e os novos professores e ainda ao nível das novas aprendizagens (Gomes & Carvalho, 2007).

Por outro lado, Symonds (2015) refere que os alunos demonstram maiores níveis de ansiedade e stress quando concluem e têm a perceção de que o novo contexto escolar pode apresentar fatores e traços negativos e prejudiciais. Ainda assim, os níveis de ansiedade parecem diminuir assim que se sentem mais confiantes com o novo contexto e ao verificarem que os aspetos que recebiam não se realizaram. Esta diminuição, verifica-se ainda quando as diferenças sentidas pelas crianças são pouco significativas, bem como o facto de a escola ser pequena, comparativamente com escolas de 2º ciclo de maiores dimensões (Symonds, 2015).

Abrantes (2008) na sua abordagem à transição escolar do 1º para o 2º ciclo de escolaridade do ensino básico, realça os aspetos positivos que podem decorrer desta. Assim, considera que esta transição promove o crescimento físico e psicológico do aluno e o seu desenvolvimento social e individual. Também Rae (2014) afirma que a transição escolar pode ser uma oportunidade para a criança desenvolver as suas competências emocionais, relacionado com a forma como pensa, sente e se comporta. Este aspeto pode ser importante, na medida em que pode diminuir as sensações de stress e desconforto característicos desta transição escolar. Symonds (2015) refere ainda que alguns aspetos do normal crescimento e maturidade da criança nesta fase, podem auxiliar a sua transição escolar, tais como, o facto de esta ser responsável pelos seus pertences, adaptar-se aos diversos horários e aos novos professores, bem como ser mais independente e autónoma pelas suas tarefas escolares, em casa.

1.3.2. Impacto da transição escolar nas aprendizagens

Tal como existe impacto para o aluno, ao nível sócio emocional com o processo de transição escolar para o 5º ano, também existem influências desta fase no seu desempenho académico e na aquisição de aprendizagens (e.g. Bento, 2007; Coelho, 2010).

Ryan, Shim, e Makara (2013) afirmam que a transição escolar tem uma grande influência sobre a adaptação académica e escolar do aluno, sendo assim a transição para

o 2º ciclo de escolaridade uma fase bastante desafiante para o aluno, ao nível académico e na sua adaptação social ao clima escolar.

Alguns autores referem que é nesta altura da vida escolar de um aluno que os níveis de insucesso escolar parecem aumentar, e conseqüentemente o seu desempenho escolar parece diminuir (e.g. Bento, 2007; Symonds, 2015). Segundo dados estatísticos atuais (2017/2018), a taxa de retenção escolar a nível nacional é consideravelmente maior nos anos de escolaridade que correspondem à entrada num novo ciclo de escolaridade, como sejam o 5º, 7º e 10º anos de escolaridade (DGEEC, 2018). Sendo ainda que, anteriormente à escolaridade obrigatória estar definida até ao 12º ano do ensino secundário, a taxa de abandono escolar era superior nos 5º, 7º e 10º anos de escolaridade, sendo estes os primeiros anos de cada transição de ciclo de escolaridade (Bento, 2007; Correia & Pinto, 2008). Salgado e Neto (2012) verificaram também que os alunos que experienciaram a transição para o 5º ano de escolaridade apresentaram dificuldades nas novas aprendizagens escolares com o novo sistema de ensino. Neste sentido, Bento (2007) refere que o processo de transição para o 2º ciclo de escolaridade, com as suas mudanças características, não deve ser compreendido pelos adultos significativos do aluno como uma fase simples e de fácil adaptação para este.

Symonds (2015) refere alguns aspetos que, em conjunto com as alterações e mudanças que a transição escolar provoca, podem prejudicar o desempenho académico e o processo de aprendizagem do aluno, como seja o facto da criança poder sentir alterações na sua capacidade de atenção e no seu desempenho escolar. Bem como ainda o facto de a criança sentir alterações individuais, com o desenvolvimento da sua personalidade e na suas competências pessoais. A nível social, pode sentir alterações na sua reputação social e nas suas relações sociais, que conseqüentemente prejudicam o seu desempenho escolar. Todas estas alterações e mudanças sentidas pelo aluno vão, conseqüentemente, influenciar o seu desempenho e bem-estar académico.

Gomes e Carvalho (2007) afirmam, face ao que as investigações indicam, que o processo de transição escolar, principalmente quando implica a mudança de contexto escolar, pode ser um indicador negativo para possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos neste ciclo de escolaridade e o seu desenvolvimento. Referindo ainda que, o stress associado ao sucesso académico do aluno, tende a aumentar a partir desta fase escolar (Gomes & Carvalho, 2007).

Os aspetos como, a menor proximidade da relação entre professor e o aluno, a maior exigência curricular, a dimensão da escola e a maior competitividade entre alunos,

são as grandes mudanças sentidas pelos alunos na transição para o 5º ano de escolaridade, em relação à experiência escolar no 1º ciclo e as suas aprendizagens (Bento, 2007). Também Coelho (2010) afirma que esta transição escolar é sentida como mais desafiante e com grande impacto sobre o aluno devido, essencialmente, à mudança de escola e do funcionamento escolar e principalmente com a passagem para a pluridocência, que terá impacto no seu desempenho e sucesso académico.

1.3.3. Relação com pares

A literatura também realça a importância das relações sociais para o bem-estar do aluno, individualmente e a nível académico, principalmente em situações em que existe um afastamento do seu grupo de pares mais próximo. Neste aspeto, a literatura refere algumas questões de maior receio por parte dos alunos, como o contacto com alunos mais velhos, associado ao receio de poderem estar sujeitos a situações de maior conflito entre colegas e ainda o facto de não conhecerem os novos pares (e.g. Symonds, 2015; Rae, 2014).

O receio que os alunos sentem com o facto de ficarem inseridos no grupo de alunos mais novos na nova escola e a possibilidade de surgirem situações problemáticas, como o *bullying*, revela que a relação com o grupo de pares influencia diretamente o bem-estar sentido pela criança em processo de transição escolar, principalmente pela mudança de grupo e o surgimento de novos colegas (Symonds, 2015). Acrescentando ainda que, alguns estudos referem que pode existir um aumento do fenómeno de *bullying* no novo contexto escolar, com alunos em situação de transição escolar (Symonds, 2015).

Day et al. (2014) afirmam que o sentimento de pertença e de aceitação sentida pelo aluno em relação ao seu novo grupo de pares e como este se caracteriza, bem como em relação às novas práticas e exigências curriculares, facilitam a que a transição escolar seja sentida como benéfica (Symonds, 2015).

O desenvolvimento e a formação de novas relações sociais e de amizade são os traços que tornam a transição escolar positiva e com sucesso, estimulando a auto-estima e confiança do aluno (Rae, 2014). Assim, Rae (2014) refere que os alunos que estabelecem relações sociais positivas e estão confiantes socialmente, apresentam baixos níveis de ansiedade e stress durante a transição escolar. Enquanto que, a criança que tem receio em estabelecer novas relações de amizade ao mudar de escola, apresenta elevados níveis de ansiedade e stress, influenciando posteriormente a experiência de uma transição

escolar pouco positiva. Por outro lado, Salgado e Neto (2012) verificaram que os alunos de 5º ano de escolaridade não identificam o estabelecimento de novas interações sociais como um problema relacionado com a transição escolar para o 5º ano.

Alguns estudos afirmam ainda, que o estabelecimento de novas amizades com a mudança de escola, parece afetar mais as raparigas que os rapazes. Esta diferença deve-se ao facto de transitarem de um contexto mais íntimo e próximo para um contexto menos pessoal e diversificado, relacionando-se ainda com o facto de, possivelmente, este grupo feminino apresentar maior necessidade emocional de estabelecer relações de amizade próximas (Rae, 2014).

1.3.4. Antecipação da experiência de transição escolar pelo aluno

Algumas investigações verificaram um conjunto de expectativas dos alunos que iriam passar por uma situação de transição escolar para o 2º ciclo, que estão associadas às antecipações que realizam sobre a nova fase escolar, revelando ainda a forma como estas influenciavam a transição escolar que iriam experienciar (e. g. Symonds, 2015).

As expectativas que a criança cria acerca da transição escolar e a mudança de escola refletem a fase de desenvolvimento e de crescimento em que se encontra. Algumas destas expectativas podem estar associadas ao facto de a criança relacionar a mudança de escola para o 2º ciclo com a pertença ao grupo de alunos mais novos na nova escola (Symonds, 2015). Desta forma, Symonds (2015) afirma que poderá ser importante desmitificar ou esclarecer as expectativas e antecipações que as crianças possam ter criado, melhorando e promovendo uma transição escolar mais positiva possível.

Na investigação realizada acerca da transição para o 2º ciclo, foi possível perceber que as expectativas que os alunos mantinham acerca do que iria acontecer no 5º ano, influenciavam o desenvolvimento de um conjunto de antecipações do acontecimento e características que irão surgir, e a forma como estas antecipações lhes provocavam maior receio e ansiedade pela nova fase escolar (Symonds, 2015).

Nesta linha, Galton e Wilcocks (1983, citados por Symonds, 2015) verificaram no seu estudo, que as crianças que pensavam que iriam transitar para uma escola onde os professores tivessem práticas idênticas às dos professores de 1º ciclo, apresentaram maiores níveis de ansiedade quando perceberam a diversidade de práticas pedagógicas dos docentes e a exigência das tarefas.

Symonds (2015), ilustrou uma série de antecipações dos alunos relacionadas com esta transição escolar. Uma destas prende-se com a diversidade horária, principalmente

ao nível do tempo exigido para cada disciplina. Aliada a esta antecipação, surge a diversidade e extensão de disciplinas em comparação com o sistema de ensino de 1º ciclo. Outra das antecipações remete para a quantidade e exigência dos trabalhos de casa e tarefas escolares. Surge ainda, a perceção da diversidade de professores, as suas práticas de ensino e as suas exigências, que implicam um ajustamento do aluno. Algumas destas antecipações relacionam-se com algumas competências e características do aluno, como a sua maturidade e a sua capacidade de estar socialmente integrado num grupo de alunos mais velhos.

Bento (2007) refere ainda que os alunos que vão iniciar o processo de transição para o 5º ano de escolaridade mostram preocupação com as suas futuras relações sociais e também com o funcionamento e estrutura escolar da nova escola. Estas perceções de maior preocupação parecem diminuir após experienciarem a transição escolar. Também Mullins e Irvin (2000) enunciam que as perceções que os alunos têm em relação à escola indicam como é que a transição escolar pode vir a ser experienciada e os seus respetivos efeitos, sendo que as maiores preocupações que transmitem referem-se ao novo funcionamento escolar e pedagógico.

1.3.5. Aspetos promotores e influências na transição escolar para o 2º ciclo

Os efeitos ou consequências sobre o aluno com a transição escolar para o 2º ciclo de escolaridade, sejam elas negativas ou positivas, são tópicos aprofundados e desenvolvidos na literatura e que devem ser alvo de maior importância, tal como vimos anteriormente. Contudo a literatura também tem procurado identificar alguns fatores que podem influenciar, de forma mais ou menos positiva, este processo de transição. Entre estes fatores destacam-se não só os ligados às características individuais da criança, como a nível sócio emocional e outros aspetos ligados ao contexto escolar e à família do aluno que podem influenciar esta fase escolar (e.g. Symonds, 2015; Richards, 2011).

No que se refere ao papel das características dos alunos na transição, Dias e Campos (2015) realçam especificamente as características culturais do aluno, tal como as suas expectativas e crenças em relação ao percurso de vida escolar e académica de um sujeito. Apesar da transição escolar sofrer uma influência cultural na forma como se caracteriza, as expectativas das crianças e das famílias, perante um novo e desconhecido percurso escolar e de vida estão sempre presentes (Dias & Campos, 2015).

Em relação às competências dos alunos, Gomes e Carvalho (2007) afirmam que as crianças que previamente já adquiriram alguma autonomia e capacidade de gestão

individual, possivelmente conseguem adaptar-se às várias mudanças do novo sistema de ensino, encarando a nova fase escolar de forma positiva. No entanto, quando a criança ainda não tem estas competências totalmente desenvolvidas pode sentir-se mais insegura para experienciar a nova fase escolar, realçando assim a importância do envolvimento dos professores e familiares na identificação destas situações, evitando sensações de stress e ansiedade nos alunos (Gomes & Carvalho, 2007). A este nível, também a capacidade de resiliência e adaptação da criança e o conhecimento das diferenças que vão existir na nova fase escolar podem ser os principais traços que influenciam o seu processo de transição escolar (Fabian, 2013).

Por outro lado, as crenças e percepções dos pais em relação à escola influenciam o processo de entrada dos filhos na escola e o seu restante processo de desenvolvimento e aprendizagem. Puccioni (2015) afirma que pode existir uma influência direta do envolvimento e apoio dos familiares sobre o processo de escolaridade e aprendizagem dos filhos. Webb et al. (2017) referem ainda que existirá uma relação direta no facto de, se o processo de transição escolar for sentido como positivo pelos familiares, também o será sentido e vivenciado da mesma forma pelos alunos. Assim as percepções dos familiares dos alunos em relação ao processo de escolaridade influenciam todo o percurso académico do filho, o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como posteriormente, os seus processos de transição escolar (Puccioni, 2015). Akos (2005) afirma assim a importância do envolvimento dos adultos significativos ao aluno, como os familiares e professores, como sendo fundamentais para que este se sinta preparado e confiante para a nova fase escolar. Relacionando-se com a influência dos pais nestes processos de escolaridade, vários estudos mostram que a qualificação académica dos mesmos tem influência sobre a escolaridade dos filhos (Bourdieu, 1986). Crede, Wirthwein, McElvany, e Steinmayr (2015) verificaram esta influência da qualificação académica dos pais na escolaridade e sucesso académico dos seus filhos, principalmente quando as mães dos alunos tinham uma qualificação académica superior. Estes autores verificaram assim existir uma associação direta e positiva entre a qualificação das mães no desempenho e envolvimento escolar dos seus filhos. A este nível, foi ainda possível verificar que não existia uma relação entre o desempenho académico do aluno e a baixa qualificação académica dos seus familiares, pelo facto de estes alunos atingirem um nível de escolaridade superior ao daqueles, levando a uma alteração das expectativas de sucesso dos seus familiares, comparativamente a outros com uma qualificação académica considerada média superior (Davis-Kean, 2005). Alguns estudos referem que os

familiares com baixas qualificações acadêmicas tendem a demonstrar menor envolvimento ao nível da escolaridade dos seus filhos, em comparação com familiares com uma qualificação académica superior (e.g. Davis-Kean, 2005). Lee e Bowen (2006) afirmam que este menor envolvimento escolar dos pais com baixas qualificações pode estar associado à confiança que o sujeito sente ao nível das aprendizagens do seu filho. Assim, a baixa qualificação académica influencia a capacidade do sujeito no acompanhamento para as tarefas escolares do seu filho, podendo necessitar de mais esforço para a utilização de recursos externos que proporcionam o sucesso académico do filho (Lee & Bowen, 2006).

A este nível familiar, podemos ainda enumerar a influência das relações entre irmãos no processo de escolaridade da criança e no seu processo de transição escolar. Rogers, Guver, Nishina, e Conger (2017) afirmam que, para além da importância do envolvimento familiar em todo o processo de escolaridade e a posterior transição escolar de um aluno, a literatura refere ainda a importância do envolvimento dos irmãos dos alunos nestes processos. Sabe-se que a relação entre irmãos pode ser caracterizada por interações de confiança, proximidade e partilha. Nesta relação, os sujeitos apoiam-se mutuamente a todos os níveis e partilham situações entre si, criando, por vezes, uma relação de natureza distinta da interação parental. Estes autores, referem alguns estudos que afirmam a importância e o apoio entre irmãos na fase de adolescência de um sujeito, para o seu bem-estar, desenvolvimento e crescimento. Outros estudos enumerados por Rogers et al. (2017) referem que o apoio e envolvimento entre irmãos aumenta em crianças dos 11 aos 13 anos de idade, podendo assim relacionar-se com a fase de transição escolar para o 5º ano de escolaridade e a entrada na fase da pré-adolescência. Desta forma, estes autores afirmam que existe uma relação entre o bem-estar do sujeito e a sua adaptação social e o envolvimento entre irmãos, o que por isso, também esta relação entre irmãos está associada à participação e desempenho académico do sujeito. Low, Snyder, e Shortt (2011) verificaram através de alguns estudos, que os irmãos mais velhos têm uma grande influência e importância sobre os irmãos mais novos, tanto a nível individual como social e académico. Por outro lado, alguns estudos referem, a importância desta influência para o irmão mais novo ao nível do possível surgimento de comportamentos problemáticos e disruptivos durante a sua adolescência. Assim, a literatura refere que podemos afirmar que os irmãos mais velhos são percebidos como um meio de suporte e apoio para os seus irmãos mais novos, principalmente a nível social e escolar (Rogers, et al., 2017). Neste sentido, os sujeitos enquanto irmãos mais velhos, quando demonstram

sucesso e envolvimento académico tornam-se modelos para o desempenho e envolvimento escolar dos seus irmãos mais novos (Bouchey, Shoulberg, Jodl, & Eccles, 2010). Relacionando-se ainda com este aspeto, Bouchey et al. (2010) afirmam que algumas investigações verificaram que as crianças criam expectativas relacionadas com a sua fase de adolescência face à vivência desta fase pelos seus irmãos mais velhos. Complementarmente, alguns estudos compararam o género dos irmãos e o tipo de relação que estabelecem. Bouchey et al. (2010) referem alguns estudos que verificaram diferenças nas relações entre irmãos em relação ao género, existindo relações mais íntimas e de elevada confiança entre irmãos do mesmo género. Assim, numa relação entre irmãos de géneros diferentes, o irmão mais novo pode sentir o envolvimento do seu irmão na sua vida escolar de forma menos positiva, influenciado o seu desempenho académico ao longo do tempo (Bouchey et al., 2010). Ainda que muitos estudos tenham verificado esta associação positiva entre o envolvimento e sucesso académico do irmão mais velho sobre o mesmo envolvimento do seu irmão mais novo, também pode ocorrer uma relação negativa, quando por vezes, o sujeito mais novo necessita de se distanciar dos traços individuais do seu irmão, evitando possíveis comparações entre si (Wang, Degol, & Amemiya, 2019). Em relação à dinâmica relacional, Stocker, Burwell, e Briggs (2002) concluíram que existe uma forte relação entre os conflitos numa relação entre irmãos e o aumento de estados de ansiedade, depressão e comportamentos disruptivos em crianças que se encontram na fase da pré adolescência e o 2º ciclo de escolaridade. Esta relação pode associar-se a uma externalização da natureza dos comportamentos agressivos experienciadas na relação com o irmão mais velho, em todos os contextos onde se relaciona. Para além disso, o facto do sujeito se encontrar num processo de desenvolvimento enquanto mantém uma relação conflituosa, pode contribuir para a sensação de stress e ansiedade sentida pelo sujeito. Desta forma, verifica-se a importância da relação de confiança e do bem-estar entre irmãos para a adaptação social e individual de um sujeito em idade escolar (Stocker et al., 2002), relação que consequentemente influencia o processo de escolaridade. Por fim, alguns autores referem ainda que, as mudanças que o aluno pode sentir ao nível familiar e social, geram diversas expectativas e exigências que o vão influenciar individualmente (Marturano et al., 2009).

No que se refere ao contexto escolar, Symonds (2015) considera que o tamanho da escola parece ser um dos grandes aspetos de preocupação e receio para a criança durante a transição escolar, existindo estudos que afirmam que quanto maior a escola mais assustadora é sentida pela criança, principalmente quando remete para a dificuldade

em orientar-se dentro da escola. No entanto, também foram verificados em alguns estudos, diversos aspetos positivos relacionados com o tamanho da escola, como a variedade de salas e o facto de não terem de permanecer na mesma sala o dia inteiro. Por outro lado, foi percecionado que, com o tempo limitado por disciplina, existe a exigência dos alunos permanecerem no lugar toda a duração da aula, contrariamente ao que acontecia no 1º ciclo (Symonds, 2015). Também Richards (2011) refere que o que pode causar maior mal-estar e apreensão ao aluno é o tamanho da escola, a quantidade de professores, passando a não estar grande parte do tempo com um único professor na nova escola. Bento (2007) verificou que os alunos referem como principais dificuldades sentidas a quantidade de livros escolares e trabalhos de casa, a dimensão da escola, a carga horária e as relações com alunos mais velhos. Assim, estes aspetos podem facilitar ou, por outro lado, de alguma forma, prejudicar a transição escolar do aluno. Devido a esta natureza académica do novo ciclo de escolaridade, os alunos sentem ainda um declínio no envolvimento escolar do sistema de 2º ciclo, podendo esta ser uma consequência e influência para a sua transição escolar (West, Sweeting, & Young, 2010).

Também ao nível da situação profissional das famílias, a estrutura e organização da escola e a estratégia política educativa vigente podem ser influências na transição escolar do aluno. Todas estas características e traços devem ser considerados pela comunidade que integra a criança em todo o seu percurso escolar, principalmente em processos de transição escolar e na elaboração de estratégias que promovam este acontecimento (Oliveira- Formosinho et al., 2016).

Day et al. (2014) afirmam que o sentimento de pertença e aceitação por parte do grupo de pares e pelas novas práticas escolares podem ajudar a tornar a transição escolar positiva para o aluno. Webb et al. (2017) referem que, se o processo de transição escolar for sentido como positivo pelo aluno, o sentimento de pertença em relação à escola e o seu bem-estar social e sucesso académico também serão influenciados positivamente. No entanto, nesta fase o stress e sensação de desafio e descoberta podem ser sentidos pelo aluno, podendo provocar “crises no desenvolvimento” (Day et al., 2014).

Existe ainda uma relação entre as transições escolares e o autoconceito e autoestima dos alunos, como Coelho, Marchante, e Jimerson (2017) que verificaram que um grupo de alunos que vivenciou esta transição escolar demonstrou níveis de autoconceito e perceção de confiança académica, emocional e física mais baixos após a transição. Para além da análise do impacto sobre a auto estima e no auto conceito dos alunos que passam por uma situação de transição escolar, alguns autores referem que

podem existir diferenças de género na forma como o aluno se sente preparado para experienciar a nova fase escolar, podendo ser este um traço pouco facilitador de uma transição escolar positiva. Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg, e Ebata (1989) afirmam que as raparigas apresentam uma perceção de auto imagem mais baixa em comparação com os rapazes, e que por isso o seu desempenho e o sucesso escolar parecem ser influenciados de forma negativa com a transição escolar (Crockett et al., 1989).

Abrantes (2005) afirma que estas transições escolares proporcionam uma série de aspetos promotores do crescimento e desenvolvimento do sujeito, bem como a promoção de elevadas competências de autonomia e independência, com impacto no seu percurso individual. Nesta linha, Rae (2014) aponta um aspeto que pode ser considerado positivo com a transição escolar para o 2º ciclo, que é o facto de esta exigir aos alunos que desenvolvam as suas competências de organização e gestão de tarefas. Com o aumento da complexidade da carga horária característica do 2º ciclo, em comparação com o 1º ciclo, progressivamente, a capacidade de organização dos alunos em relação aos seus materiais, às suas rotinas e na gestão do seu tempo aumenta e estimula a sua independência e autonomia.

1.4 Importância e papel dos contextos

Para além dos aspetos acima referidos, como promotores da transição escolar ou, por outro lado, que podem dificultar o processo de transição escolar do aluno, a literatura debruça-se ainda sobre a importância dos contextos envolventes para a promoção de um processo de transição positivo. Assim, a literatura também refere a importância da comunidade escolar e da família do aluno para uma transição escolar positiva, enumerando algumas estratégias específicas para cada um dos contextos.

1.4.1. As famílias e o processo de transição escolar

O contexto familiar é dos círculos mais essenciais para permitir o bem-estar durante a transição escolar da criança, promovendo uma transição positiva, quando existem respostas aos desafios desta fase (Symonds, 2015). Lam (citado por Webb et al., 2017) afirma que as famílias das crianças devem ser apoiadas e envolvidas em estratégias de preparação com os filhos, um aspeto que vai contribuir para o seu processo de transição escolar.

A relação que os familiares mais próximos estabelecem com a criança, no seu envolvimento, preocupação, conhecerem os seus interesses e necessidades, auxilia-os a

conseguirem identificar a melhor forma de iniciar um processo de transição escolar positivo (Oliveira- Formosinho, Passos et al., 2016). Ter uma atitude de suporte e envolvimento pode ser expresso de diversas formas, como através de interações entre os familiares e a criança, também entre os familiares e a escola, como quando necessitam de aceder a alguns recursos e quando procuram auxílio relacionado com as aprendizagens da criança em casa (Dockett & Perry, 2013).

Kienig e Margetts (2013) referem que as famílias e a comunidade escolar são um dos grandes focos de influência desde o início da escolaridade da criança. As famílias são também um dos principais suportes para a criança que inicia uma transição escolar, embora estes também se encontrem a passar por um processo de transição, podendo necessitar também de suporte a esse nível (Kienig & Margetts, 2013). Nas situações de transição escolar, estes familiares experienciam novas situações e alteram o seu papel ao nível da sua responsabilidade sobre o sucesso escolar do aluno e nas suas respetivas expectativas (Griebel & Niesel, 2013).

Webb et al. (2017) referem que o papel ativo e de envolvimento dos pais e familiares na escolaridade dos filhos, vai influenciar o sentimento de pertença à escola do aluno, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e o processo de transição escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2016; Webb et al., 2017). Também Akos e Galassi (2005) consideram que o envolvimento dos pais nos processos de transição escolar dos filhos vai contribuir para o seu bem-estar escolar e individual. Esta interação familiar tem um grande papel na adaptação à transição escolar, auxiliando a criança no ajustamento das rotinas diárias em casa e das regras escolares, promovendo uma maior autonomia da criança durante esta nova fase escolar (Symonds, 2015). Symonds (2015) refere um exemplo desta situação, como quando os pais promovem o uso dos transportes públicos pelo seu educando, informando-o como poderá chegar à escola sozinho, em segurança e de forma independente.

Batista da Silva (2013) verificou que os familiares de alunos que experienciavam a transição escolar para o 5º ano de escolaridade, se sentiram satisfeitos com o envolvimento escolar e com as informações que lhes foram transmitidas acerca da transição escolar do filho, promovendo uma perceção positiva deste processo. Neste sentido, alguns autores referem que, desde o início da escolaridade dos filhos, que são exigidos aos pais um conjunto de características e comportamentos de apoio, auxílio e envolvimento face aos filhos, necessitando igualmente de um processo de transição. Este processo influencia de forma favorável ou desfavorável, os valores dos pais em relação à

escola, bem como as suas expectativas, emoções, padrões de comportamento e formas de resolução de problemas (Griebel & Niesel, 2013).

Na investigação realizada por Batista da Silva (2013) foi verificado que os familiares de alunos que iam iniciar a transição para o 2º ciclo de escolaridade, mostravam preocupação e atribuíam importância em estabelecer um diálogo com os filhos acerca deste processo e informá-los acerca de quais as principais mudanças e características. Foi ainda possível compreender e verificar que os familiares dos alunos de 4º ano conversaram com os seus filhos acerca do processo de transição escolar que iria ocorrer e também acerca da sua futura mudança de escola. As informações foram na sua maioria acerca dos trabalhos de casa, do funcionamento escolar, dos novos professores, das novas regras da escola, dos novos materiais, do novo grupo de pares e dos alunos mais velhos de outros anos de escolaridade que iriam encontrar, tentando perceber o que sentia o filho acerca destes mesmos aspetos e quais os seus receios (Batista da Silva, 2013).

Batista da Silva (2013) afirma ainda que as principais preocupações dos pais acerca do processo de transição dos filhos para o 2º ciclo de escolaridade se refletem no insucesso e desempenho escolar dos filhos e nas novas interações que vão estabelecer com o novo grupo de pares. Nesta mesma linha, Salgado e Neto (2012) identificam como principais preocupações dos familiares destes alunos, são relativas ao insucesso escolar e às interações sociais, bem como as situações de humilhação e agressão na escola.

Webb et al., (2017) afirmam que este impacto emocional em relação à transição escolar pode ainda afetar os familiares do aluno, devido ao ajustamento e adaptação necessários a novos contextos, situações, interações e rotinas. Neste sentido, alguns autores referem que o processo de transição escolar é uma experiência significativa tanto para o aluno como para os seus pais e familiares, sendo ainda caracterizado por diferenças culturais e sociais (Webb et al., 2017). Por vezes, quando a família do aluno tem baixa qualificação académica ou pertence a uma minoria social, o valor e importância atribuídos à escolaridade, pode afetar a transição escolar do aluno e a sua escolaridade. Da mesma forma, as investigações realçam a importância de a comunidade escolar conhecer o contexto familiar do aluno, promovendo e transmitindo estratégias de transição escolar positiva e benéfica, incluindo a família e promovendo o seu envolvimento neste processo escolar (Webb et al., 2017). Vázquez-Cano, Calle-Cabrera, Hervás-Gómez, López-Meneses (2020) verificaram, tal como a investigação mostra, a influência que a escolaridade dos pais tem sobre o envolvimento e desempenho académico dos seus filhos. Estes autores referem que um sujeito com uma qualificação académica de nível médio

superior, pode demonstrar um maior interesse e envolvimento nas aprendizagens do filho e assim conseqüentemente, pode estar mais atento e previamente capacitado para possíveis dificuldades ao nível da escolaridade do filho. Simões, Leal e Marôco (2010) afirmam que em algumas situações não se verificam diferenças entre o envolvimento parental e a qualificação académica dos pais, embora se verifiquem diferenças neste envolvimento quando existe mais do que um filho, levando a um acompanhamento menos exigente com um filho mais novo. Rosário et al. (2010) identificaram que os alunos de pais com elevada qualificação académica mostram um envolvimento escolar mais positivo. Neste sentido, estes sujeitos demonstram maior envolvimento parental na escolaridade dos seus filhos, levando conseqüentemente à passagem de expectativas e aspetos positivos aos alunos relacionados com o seu processo de aprendizagem. Estes familiares, ao atribuir maior importância à escolaridade, influenciam o desempenho escolar e o sucesso académico dos seus filhos. Por outro lado, pais com uma qualificação académica inferior, revelam dedicar-se mais tempo às tarefas escolares dos seus filhos, aspeto associado às suas próprias dificuldades, necessitando de dispor de mais tempo neste apoio (Rosário et al., 2010). Várias investigações atuais vão ao encontro do referido por Bourdieu (1986), que afirma que a educação e qualificação dos pais gera uma grande influência e importância no desempenho e sucesso escolar de um aluno. A este nível, Bourdieu (1986) refere que estes pais, enquanto detentores de maior conhecimento e experiência, acompanham a escolaridade do seu filho, e ao promover autonomia e motivação do aluno, influenciam-no positivamente.

Muitas vezes, a forma como a criança se adapta e ajusta socialmente ao novo contexto social tem uma grande influência dos padrões e dinâmicas familiares da mesma, como o apoio sócio emocional e o estabelecimento de relações positivas (Symonds, 2015). Surge assim a ideia do envolvimento da perspectiva dos pais em relação à escola e as dificuldades que sentem com a criança, revelando a importância de incluir os familiares em atividades relacionadas com a transição escolar, influenciando, posteriormente, de forma positiva o processo de transição escolar do aluno (Griebel & Niesel, 2013).

1.4.2. A comunidade escolar e a transição escolar

Como foi acima referido, também o contexto escolar do aluno é extremamente importante desde o início da escolaridade e, neste caso, para proporcionar um processo de transição positivo, conjuntamente com os docentes e não docentes que acompanham o aluno.

Oliveira- Formosinho, Lima, e Sousa (2016) referem que as transições escolares têm uma carga de grande complexidade devido às diversas interações sociais que ocorrem, aos sujeitos envolvidos e os seus contextos, aspetos que não são permeáveis de controlo. Assim, alguns estudos referem que apesar do aluno poder ter a competência de adaptar-se individual, académica e socialmente à nova escola, a forma como a transição vai ser sentida depende essencialmente do novo contexto escolar e na forma como este acolhe e responde às necessidades do aluno (Oliveira-Formosinho, Lima et al., 2016). Este aspeto representa uma das grandes influências do contexto escolar sobre o processo de transição escolar dos seus alunos. Kienig e Margetts (2013) refletem ainda acerca da necessidade de compreender como é que a criança influencia as decisões relacionadas com a transição escolar e as práticas educativas da sua escola e como é que estas devem ser adaptadas pelo contexto envolvente.

Oliveira- Formosinho, Lima et al., (2016) afirmam que atualmente, os alunos são desde cedo informados acerca das transições escolares que irão vivenciar. Surge assim, a importância de envolver e promover a participação de todos os sujeitos envolvidos, de mostrar às crianças como devem participar e desenvolver as suas competências de adaptação a novos contextos e relações. Assim, deve-se procurar promover o envolvimento dos profissionais escolares no sentido de compreenderem a importância de desenvolverem as competências dos alunos tanto a nível académico, como social e individual (Oliveira- Formosinho, Lima et al., 2016).

Gomes e Carvalho (2007) realçam a importância da cooperação entre escolas, de forma a promover discussões e trocas de ideias entre alunos mais velhos e mais novos e na realização de atividades relacionadas com o sistema escolar de 2º ciclo. Estes programas podem proporcionar ainda a reflexão da comunidade escolar para a promoção de um processo de transição escolar positiva dos seus alunos (Gomes & Carvalho, 2007).

1.4.2.1. O papel do professor na transição escolar

Em alguns casos, os professores conseguem identificar antecipadamente características no aluno que devem ser estimuladas previamente à fase de transição escolar. Estas características podem ser a autoestima do aluno e a sua capacidade de alcançar objetivos, ultrapassando diversos obstáculos, procurando assim promover a sua resiliência às mudanças características da nova fase escolar (Symonds, 2015).

De forma a auxiliar e apoiar os alunos nestes processos de transição, os profissionais devem também considerar as estratégias de *coping* e adaptação dos alunos

e as características do seu contexto envolvente (Akos & Galassi, 2005). Nesta linha, Smith (2011) afirma que a transição escolar é das experiências de vida que pode tornar o sistema emocional da criança mais sensível às alterações que ocorrem, sendo por isso necessário que os adultos capacitem a criança e estimulem as suas competências de *coping* e resiliência.

Depois de mudar de escola, os alunos, através dos responsáveis pela escola e por sinais que nela circulam, deparam-se com novas regras e expectativas, face à forma como se devem manifestar (Symonds, 2015). Alguns estudos verificaram que existe um receio dos alunos sobre a relação com os diversos professores, uma vez que nesta fase escolar a relação com o docente pode ter um carácter mais problemático ou conflituoso, já que os professores têm uma maior preocupação com a aquisição de aprendizagens, exigência disciplinar e autonomia dos seus alunos (Gomes & Carvalho, 2007). No 2º ciclo de escolaridade, ocorre uma diminuição do apoio emocional na relação entre o professor e o aluno e a exigência dos docentes pelo desempenho dos alunos nas tarefas aumenta. Este aspeto pode relacionar-se com a dificuldade dos alunos e professores em estabelecerem uma relação mais próxima no novo contexto escolar, devido à grande carga horária. Assim, os professores generalizam a sua opinião em relação às ações dos alunos e os seus comportamentos, exigindo um conjunto de regras a cumprir, como sejam a exigência de permanecer atento e não perturbar a aula. Devido a esta dinâmica relacional, alguns alunos podem ainda percecionar e sentir a necessidade de que devem crescer e tornar-se adultos rapidamente (Symonds, 2015).

Batista da Silva (2013) verificou um dos aspetos de grande importância para a forma como os alunos experienciaram as características da nova fase escolar do 2º ciclo e a respetiva transição. Nesta investigação, os professores de 1º ciclo procuraram conversar e informar os seus alunos de 4º ano acerca de quais as principais diferenças entre o 1º e o 2º ciclo de escolaridade e como deveriam ser as suas práticas de estudo no futuro (Batista da Silva, 2013).

Richards (2011) afirma que é importante que a comunidade escolar estimule a perceção dos alunos e promova a discussão de diferentes pontos de vista, valores e crenças entre os alunos, promovendo a perceção da diversidade de sujeitos e contextos. Deste modo, é possível estimular o conhecimento e interação mútua dos alunos e criarem-se oportunidades para o aluno estabelecer novas relações sociais, com as quais se identifique. No entanto, algumas escolas parecem não demonstrar atenção e preocupação com o facto de existir uma transição e mudança de escola, devido ao facto de uma parte

dos alunos transitarem em simultâneo com um pequeno grupo de pares para a nova escola e que já tinha sido formado no 1º ciclo de escolaridade (Richards, 2011).

1.5 Estratégias e programas para a transição escolar do 2º ciclo de escolaridade

De modo a facilitar e analisar o processo de transição têm sido desenvolvidos programas específicos destinados aos alunos de 1º ciclo, com o foco de reduzir os efeitos ou antecipações negativas que os alunos desenvolvem e que não beneficiam a posterior transição para o 5º ano. Os programas enumeram ainda a importância da cooperação e comunicação entre os contextos significativos da criança (família e escola) para a promoção de uma transição escolar positiva (e.g. Batista da Silva, 2013; Correia & Pinto, 2008; Gomes & Carvalho, 2007).

As diversas características da mudança escolar e a sua complexidade, como o novo espaço escolar e os novos horários, influenciam a que a criança sinta receio e ansiedade quando muda de escola e transita para o 2º ciclo de escolaridade (Smith, 2011). Assim, Smith (2011) enumera um conjunto de estratégias que podem facilitar a transição escolar e ajudar a criança a sentir-se mais preparada, como sejam estratégias de gestão das suas emoções e sentimentos durante a sua escolaridade, e como as executar quando sentir necessidade. Estas estratégias emocionais proporcionam uma transição escolar positiva e tranquila, beneficiando o seu posterior processo de aprendizagem. Este aspeto pode também trazer benefícios futuros a nível social, já que os jovens que não atribuem importância à escolaridade e se sentem insatisfeitos com esta, apresentam maior tendência para manifestar comportamentos disruptivos, prejudiciais a eles mesmos e aos que o rodeiam (Smith, 2011).

Com todos os aspetos e características que caracterizam o 5º ano de escolaridade, torna-se importante informar os alunos acerca das principais características e mudanças que vão ocorrer, para que a transição escolar seja sentida de forma positiva (Akos & Galassi, 2005). Griebel e Niesel (2013) referem que pode também ser importante existir uma preocupação com a perspetiva da criança em relação ao processo de transição, na medida que permite perceber a compreensão e o significado que a criança atribui à escola e a esta fase escolar. Symonds (2015) afirma ainda que, a transição escolar deve ser vivenciada de acordo com o desenvolvimento da criança, através da estimulação e desenvolvimento da sua motivação para o seu envolvimento académico, promovendo ainda o seu desenvolvimento cognitivo e a sua participação social. Estas estratégias,

proporcionam uma redução ou prevenção das diversas emoções menos positivas que a criança sente ao longo desta transição escolar (Symonds, 2015).

1.5.1. Cooperação entre os diferentes contextos educativos

A literatura também refere a importância do envolvimento e cooperação entre a comunidade escolar e as famílias para uma transição escolar positiva, enumerando algumas estratégias que devem ser tidas em conta pelos envolvidos.

Os alunos não se encontram todos na mesma fase de desenvolvimento, sendo que enquanto que alguns podem necessitar de vivenciar alguma situação para se sentirem mais confiantes e preparados, outros alunos podem não se sentir preparados para esta mudança escolar. O aluno pode não se conseguir adaptar a esta fase de maiores desafios, mudanças e alguma pressão e assim, conseqüentemente, não ultrapassar esta fase com sucesso e confiança. Esta situação também pode surgir quando a criança não desenvolveu algumas competências sócio emocionais para vivenciar a transição escolar para o 2º ciclo e daí a importância da escola e das famílias apoiarem e auxiliarem a criança neste sentido (Richards, 2011). Desta forma, torna-se importante envolver os alunos no seu processo de transição, evitando que as mudanças características sejam sentidas de forma inesperada e negativa (Richards, 2011).

Oliveira-Formosinho, Lima et al. (2016) afirmam que uma transição positiva depende de todos os envolvidos, desde a criança, aos familiares e ao contexto escolar, e não apenas ao facto da criança estar preparada e adaptada a esta nova fase escolar, existindo a necessidade de uma colaboração mútua entre estes sujeitos.

Neste sentido, Akos (2005) refere que os programas de preparação para a transição escolar destinados aos alunos devem ter um conjunto de profissionais envolvidos, desde professores, pais e alunos mais velhos. Tornando-se ainda benéfico, se no processo de transição escolar, o aluno estiver envolvido com o seu grupo de pares. Assim, torna-se importante envolver os professores neste processo, já que orientam os alunos no contexto de sala de aula e de forma individual e na realização de algumas atividades. Os familiares também devem ser envolvidos e informados acerca das novas regras e práticas da escola para onde os filhos irão transitar, mantendo uma atitude de apoio e suporte (Akos, 2005).

Segundo Griebel e Niesel (2013) vários autores consideram que é essencial existir uma coordenação e cooperação entre os sistemas educativos do aluno para assegurar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido, o sucesso de uma transição escolar depende e é influenciado pela participação e contribuição dos familiares

com a escola, permitindo desta forma uma adaptação positiva da criança no processo de transição (Griebel & Niesel, 2013).

Da mesma forma, Oliveira- Formosinho, Passos et al. (2016) referem que a comunicação e a cooperação dos contextos escolares e educativos da criança são importantes para um processo de transição escolar positivo, proporcionando ainda a capacidade de identificar as necessidades da criança em relação à nova fase escolar. Para além disso, comunidade escolar e o contexto familiar são essenciais para estabelecer contacto acerca das melhores estratégias com o início do processo de transição escolar dos alunos, mantendo uma comunicação entre si, participando e cooperando (Schumacher, 1998). Esta colaboração mostra ser de grande importância ao nível dos “sentimentos, vivências e competências das crianças” em fase de transição escolar, bem como na promoção do envolvimento das famílias nesta fase. Este envolvimento, permite ainda uma ação colaborativa no reconhecimento de um problema e na definição da melhor estratégia (Oliveira-Formosinho, Lima et al., 2016).

Webb et al. (2017) consideram que as estratégias escolares para a transição escolar positiva, e neste caso, a transição para o 2º ciclo de escolaridade, influenciam todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e a sua participação social (enquanto sujeito inserido na sociedade que o rodeia), influenciando ainda o papel ativo e participativo dos pais do aluno. No entanto, a conjuntura sócio política e as suas práticas podem influenciar de forma menos positiva o processo de transição, preparação e adaptação escolar, tanto ao nível do aluno como da sua família. A forma como as práticas inseridas na conjuntura sócio política são implementadas, com o fim de promover benefícios na transição escolar dos alunos, devem considerar as vivências experienciadas pelos alunos e pelos seus familiares no respetivo processo de transição escolar (Webb et al., 2017).

Neste sentido, Bento (2007) conclui que a comunidade escolar não consegue dar resposta, através do conjunto de recursos que tem disponíveis, a todas as necessidades dos alunos que transitam para um novo ciclo de escolaridade. Sendo assim importante desenvolver programas de preparação para o 2º ciclo de escolaridade com os alunos e compreender como estes estão a experienciar a nova fase escolar, evitando o mau estar sentido na nova escola. Também Fabian (2013) considera que o contexto escolar deveria implementar e promover transições positivas e contínuas, dando ao aluno o tempo que precisa para a nova fase escolar. Richards (2011) refere vários estudos que verificam a

importância de envolver os alunos e considerar os seus pontos de vista e valores, e de alguma forma poderem controlar também, o seu processo de transição.

Nesta linha, vários autores refletem e elucidam acerca da necessidade de realizar um programa ou elaborar atividades ou tarefas dinâmicas para os alunos, como forma de preparação para o 2º ciclo de escolaridade (Batista da Silva, 2013). Assim Gomes e Carvalho (2007) desenvolveram um projeto de transição escolar, de carácter preventivo, com o objetivo de dar apoio aos alunos, tentando diminuir o impacto negativo sobre o nível sócio emocional e académico dos mesmos que esta transição escolar poderá ter. Neste projeto foram desenvolvidas atividades com os alunos do 4º ano procurando desmitificar e apresentar o sistema de 2º ciclo e a respetiva escola, e ainda através da formação de tutorias entre os alunos do 4º e de 8º ano de escolaridade (Gomes & Carvalho, 2007).

A investigação aprofundada, como Batista da Silva (2013) e Webb et al. (2017) refere, que começa a atribuir-se maior importância aos programas de transição escolar de carácter afetivo e compreensivo destinados aos alunos e aos seus pais, principalmente por se considerar que os familiares dos alunos também se encontram a experienciar um processo de transição e adaptação. Alguns autores referem algumas estratégias para realizar uma transição escolar com os alunos, em conjunto com os seus familiares, desenvolvendo as aprendizagens e competências destes sujeitos. Outros autores referem a importância de as escolas envolverem as famílias nesta fase de transição escolar e estarem disponíveis para esclarecimentos e dúvidas (Webb et al., 2017). Complementarmente, Akos (2005) considera que este envolvimento dos adultos, pais e professores, com a criança é necessário e essencial para estas se sentirem preparadas e confiantes a uma nova fase escolar. Mullins (1997, citado por Bento, 2007) afirma que quando os alunos frequentaram atividades de preparação para esta transição escolar, demonstraram ter tido um processo de transição positivo para o 5º ano e a consequente mudança de escola.

No estudo desenvolvido por Batista da Silva (2013), foi analisado um programa escolar de atividades de preparação para o 2º ciclo de escolaridade e foi possível perceber a satisfação e preparação que os alunos de 4º ano sentiram com estas atividades. Estes mesmos alunos, já a frequentar o 2º ciclo de escolaridade, afirmaram que as anteriores atividades de preparação da escola os ajudaram e foram sentidas como úteis para a transição escolar. Da mesma forma, Bento (2007) refere que, no seu estudo, os alunos de

5º ano mostraram-se satisfeitos com a nova escola e a nova fase escolar, enumerando aspetos positivos, como por exemplo, o facto de existir um professor para cada disciplina.

Correia e Pinto (2008) também através do programa de transição desenvolvido, verificaram que os alunos que realizaram as atividades inseridas no programa mostraram-se mais preparados ao nível sócio emocional para a nova fase escolar. Este programa acompanhou alunos durante três anos e teve como objetivo reduzir o stress e a ansiedade, preparando-os para a transição escolar e a mudança de escola, através de tarefas relacionadas com o desenvolvimento de competências sócio emocionais e também acerca da transição escolar. Estas tarefas parecem ter tido impacto nos alunos, já que desenvolveram competências que lhes permitiram posteriormente ter mais “estratégias de distrações cognitivas e comportamentais” em situações que sentissem como stressantes, como a mudança de escola e a transição para o 2º ciclo de escolaridade (Correia & Pinto, 2008).

II. Problemática

Torna-se pertinente analisar os processos de transição escolar, particularmente a transição para o 2º ciclo de escolaridade em específico, devido ao facto de esta poder vir a trazer grandes alterações e influências no processo de escolaridade da criança. Como referem Webb et al. (2017) a transição escolar é um momento significativamente marcante para o aluno, dado o seu impacto emocional, afetivo e conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem. Nesta transição é ainda necessário que a criança se adapte a um novo espaço escolar, padrões curriculares diferentes e a novas interações sociais. Esta adaptação deve-se ao facto de ser a saída do 1º ciclo de escolaridade, caracterizado principalmente pela monodocência, com um menor conjunto de disciplinas e onde o grupo de pares, que se mantinha desde o início do 1º ano de escolaridade, poderá ser alterado e diversificado. Esta fase implica ainda, na maioria dos casos, a mudança de estabelecimento de ensino.

Nesta fase escolar, torna-se importante o envolvimento dos familiares para apoiarem e auxiliarem a criança a compreender as mudanças escolares, e assim promover o desenvolvimento da sua confiança e motivação. Tal como todas as fases de vida de uma criança, os seus familiares devem manter um papel de apoio e auxílio, mostrando-se disponíveis e transmitindo expectativas positivas sobre a criança e as suas aprendizagens. Desta forma, o familiar torna-se uma figura de grande importância para a transição escolar experienciada pela criança (Griebel & Niesel, 2013).

Por outro lado, a forma como a transição é experienciada depende não só das características dos alunos, dos seus familiares e da comunidade educativa, mas também da relação e interação que existe entre a comunidade escolar e a família do aluno, que tem sido verificada como sendo de grande importância nesta fase escolar (e.g. Richards, 2011). Deve existir ainda especial atenção na forma como os alunos, familiares e profissionais experienciam a transição escolar, já que as crianças vivenciam esta transição consoante as mudanças sentidas, seja tanto ao nível individual como social e académico, como sejam as suas relações com pares e professores (Oliveira- Formosinho et al., 2016).

Nesta linha, pode ser assim definido como objetivo geral deste estudo o de compreender as perceções de alunos e encarregados de educação/familiares acerca da transição para o 5º ano de escolaridade do ensino básico. Decorrente deste objetivo geral, estabelecemos dois objetivos específicos: Objetivo Específico 1 - Compreender a forma como os alunos vivenciam a transição escolar para o 5º ano de escolaridade; Objetivo

Específico 2 - Compreender como é que a transição escolar e a mudança de escola foram vivenciadas por encarregados de educação/familiares de alunos do 5º ano de escolaridade.

Relativamente ao objetivo específico 1, a literatura refere a importância de perceber como é que a criança se encontra a experienciar a sua transição escolar. Day et al. (2014) referem que o processo de transição escolar será experienciado consoante o sentimento de pertença e adaptação às novas práticas curriculares que o aluno sente. Essencialmente são referidos três tipos de aspetos centrais: as vivências emocionais, aspetos ligados às interações interpessoais e aspetos ligados a alterações de rotinas e de espaços escolares.

Quanto às vivências emocionais dos alunos no processo de transição escolar, a literatura refere essencialmente estados de ansiedade e stress relacionados com esta transição (e.g. Symonds, 2015). Smith (2011) afirma que, com a transição escolar a criança experiencia diversas emoções fortes associadas a este acontecimento, como a excitação com a mudança de escola, o medo, receio, ansiedade e a necessidade de antecipação da situação. Smith (2011) refere que a transição escolar pode ser uma experiência marcadamente traumatizante para criança, já que vivencia diversas emoções fortes e complexas, como ansiedade, stress e a necessidade de antecipar a situação, ainda que, da mesma forma possa sentir-se entusiasmado e expectante. Richards (2011) aponta que este stress pode ser sentido como resposta a uma sensação de excitação e antecipação por uma nova experiência. Estes níveis de ansiedade e stress do aluno surgem quando antecipam características e aspetos negativos do novo contexto escolar (Symonds, 2015). No entanto, estas emoções podem diminuir se o aluno conseguir gerir e controlar o seu próprio processo de transição e quando verifica que estas antecipações negativas não se concretizaram (Richards, 2011). A este nível, a criança receia pelo estabelecimento de novas relações de amizade ao mudar de escola, podendo apresentar elevados níveis de ansiedade e stress, influenciando assim este processo de transição escolar (Batista da Silva, 2013). Neste sentido, podemos colocar a seguinte hipótese:

Hipótese 1 – “Os alunos encontram-se emocionalmente ansiosos com a transição escolar para o 5º ano de escolaridade”.

Quanto aos aspetos relacionados com as interações sociais dos alunos em transição escolar, estes remetem essencialmente para aspetos relativos à separação do grupo de pares e o contacto com alunos mais velhos (e.g. Rae, 2014). Um dos aspetos de maior importância e influência direta sobre o processo de transição escolar prende-se com a formação e aceitação que o aluno sente em relação ao novo grupo de pares. Por outro

lado, o receio que o aluno sente relativamente a situações de *bullying* e a interação com um novo grupo de pares afetam o seu processo de transição escolar (Symonds, 2015; Day et al., 2014). A este nível, Symonds (2015) refere que a criança pode sentir alterações nas suas relações sociais, as quais consequentemente prejudicam o seu desempenho e bem-estar escolar. Nesta fase, a criança cria expectativas acerca da transição escolar e a mudança de escola. Estas expectativas estão, muitas vezes associadas ao facto de a criança relacionar esta mudança para o 2º ciclo com o facto de estar inserida no grupo de alunos mais novos na nova escola. Neste sentido, poderá ser importante desmitificar ou esclarecer as expectativas que as crianças possam ter criado acerca da nova fase escolar, melhorando e promovendo uma transição escolar o mais positiva possível (Symonds, 2015). Assim pode ser colocada a seguinte questão de investigação:

Questão de investigação 1 - “Como é que os alunos antecipam as suas relações sociais com a aproximação da transição escolar para o 5º ano?”.

Foi ainda alvo de consideração as antecipações/expectativas e as principais mudanças percebidas pelos alunos de 4º ano acerca da mudança de escola e a transição para o 5º ano de escolaridade. Symonds (2015) afirma que a criança cria uma série de antecipações e receios relacionados com esta transição escolar, que se relacionam com as suas preocupações e ambições de crescimento enquanto sujeito. As expectativas que os alunos criam acerca do que irá acontecer no 5º ano, potenciam um conjunto de antecipações do acontecimento, que podem gerar estados de maior receio e ansiedade por esta fase escolar (Symonds, 2015). Algumas das expectativas dos alunos relacionadas com esta transição escolar estão associadas à mudança de escola e de contexto, ainda a nível relacional e também a nível individual (Symonds, 2015). Ao nível da estrutura escolar e do contexto, as principais antecipações dos alunos, de natureza negativa, surgem face aos horários escolares, com a respetiva necessidade de adaptação a cada disciplina, bem como a diversidade de salas de aula e o tamanho da escola. Em relação ao sistema escolar, Symonds (2015) afirma que os alunos refletem e antecipam aspetos relacionados com a diversidade e especificidade de disciplinas e a carga curricular mais extensa, essencialmente quando comparada com o 1º ciclo de escolaridade, antecipando ainda aspetos relativos à necessária adaptação a cada estilo pedagógico do professor. Algumas antecipações, remetem para os trabalhos de casa e tarefas escolares, associados à redução do tempo livre do aluno (Symonds, 2015). Symonds (2015) reflete que estas antecipações dos alunos muitas vezes têm uma conotação negativa e assustadora para a criança,

influenciado o seu processo de transição escolar. Desta forma, podemos colocar a seguinte hipótese:

Hipótese 2 – “Antes de experienciar a transição escolar os alunos criam diversas expectativas relacionadas com o novo ciclo de escolaridade.”

Hipótese 2.1 – “As expectativas que os alunos desenvolvem face ao novo ciclo contemplam aspetos aliados a mudanças de espaço físico e das relações sociais como das rotinas e hábitos escolares. “

Considerando a importância da relação entre os irmãos mais velhos acerca deste processo de transição escolar demonstrada pelos alunos envolvidos neste estudo, procurámos ainda perceber se existiam diferenças na transição escolar dos alunos no caso destes terem um irmão mais velho. Essencialmente, procurámos perceber as diferenças ao nível da postura do aluno com a transição, na sua forma de adaptação ao novo ciclo de escolaridade, bem como o envolvimento dos encarregados de educação, caso o aluno de 5º ano tivesse um irmão mais velho, ou seja, que já tivesse experienciado esta transição escolar. A este nível, a literatura refere que os irmãos mais velhos na relação que estabelecem com o irmão tendem a exercer uma grande influência na vida social e académica do sujeito mais novo (Low et al., 2011). Neste sentido, Rogers et al. (2017) afirmam que existe uma influência do envolvimento entre irmãos no bem-estar do sujeito e a sua adaptação social, e que por isso, esta relação também está associada à participação e desempenho académico do sujeito mais novo. Desta forma, o envolvimento e partilha entre irmãos pode influenciar, muitas vezes, o envolvimento e o desempenho escolar dos alunos, ou seja, quando um dos sujeitos percebe que o seu irmão está envolvido nas suas aprendizagens e tarefas escolares, este comportamento pode modelar a forma como o seu desempenho escolar se altera (Rogers et al., 2017). Estes autores verificaram ainda, que existem diferenças na forma como a relação entre irmãos influencia o envolvimento e desempenho escolar, principalmente entre irmãos mais velhos e mais novos. Nesta linha, na sua investigação, Rogers et al. (2017) verificaram que estas relações influenciam positivamente o envolvimento escolar dos irmãos mais novos. Também, Bouchey et al. (2010) afirmam que o sucesso académico dos irmãos mais velhos é uma forte influência e um modelo positivo sobre a percepção de competência do irmão mais novo e o seu desempenho e envolvimento académico. Rogers et al. (2017) ilustram este aspeto através do facto de que se um sujeito perceber e observar regularmente o envolvimento académico do seu irmão, tal influenciará mais o seu envolvimento e desempenho

académico, do que um aluno que não observe estes comportamentos no seu irmão mais velho. Desta forma, podemos propor a seguinte hipótese:

Hipótese 3 – “Existem diferenças na forma como a transição escolar para o 5º ano de escolaridade é experienciada por alunos com e sem irmãos mais velhos”.

Hipótese 3.1 – “Os alunos com irmãos mais velhos experienciam uma transição escolar mais positiva que os alunos sem irmãos mais velhos”.

Complementarmente a estes aspetos centrais, consideramos analisar de forma descritiva as principais dificuldades e aspetos positivos que os encarregados de educação percecionaram nos seus educandos com esta transição escolar. Colocamos assim como questão exploratória de investigação a seguinte:

Questão de investigação 2 – “Quais as principais dificuldades e aspetos facilitadores que foram percecionados pelos encarregados de educação no processo de transição dos seus filhos para o 5º ano de escolaridade?”

Em relação ao segundo objetivo específico, relacionado com a transição escolar e a forma como esta é vivenciada por encarregados de educação de alunos de 5º ano, considerámos dois aspetos mais focados na literatura: a sua perceção sobre as atividades de preparação da transição e a forma como foram envolvidos e as dificuldades que sentiram no acompanhamento que fizeram aos filhos neste processo.

Um processo de transição positivo não deve ser considerado apenas do ponto de vista de a criança estar adaptada e preparada para vivenciar a nova fase escolar, mas tendo em conta todos os sujeitos e contextos significativos da criança e a sua colaboração (Oliveira-Formosinho, Passos et al., 2016). Assim, Oliveira- Formosinho, Passos et al. (2016) afirmam que a relação que os familiares mais próximos estabelecem com a criança e o facto de conhecerem os seus interesses pessoais, os auxilia a conseguirem identificar a melhor forma de iniciar um processo de transição escolar positivo e adaptado ao aluno.

A investigação de Batista da Silva (2013) e Webb et al. (2017) afirma, que os programas de transição escolar de carácter afetivo e compreensivo destinados aos alunos e aos seus pais, começam a ser considerados essenciais, principalmente pelo facto de que os familiares dos alunos também se encontram a experienciar um processo de transição e adaptação. Vários autores enunciam a importância e o benefício das atividades de preparação para o 5º ano, em forma de promoção de confiança e bem-estar ao aluno e onde estes se sintam preparados a nível sócio emocional para a nova fase escolar (Correia & Pinto, 2008; Oliveira-Formosinho, Passos et al., 2016; Smith, 2011). Nestas atividades torna-se importante informar os alunos acerca das principais características e mudanças

que vão ocorrer, podendo promover e estimular de forma prévia a sua motivação e envolvimento pelas suas aprendizagens, o desenvolvimento cognitivo e a participação, podendo permitir a redução do carácter emocionalmente negativo que a criança atribui a esta fase (Akos & Galassi, 2005; Symonds, 2015). Estas estratégias devem permitir envolver o contexto escolar e a família da criança, bem como envolver o próprio aluno no seu processo de transição escolar (Richards, 2011). Neste sentido, podem ser colocadas a seguintes questões de investigação:

Questão de investigação 3 - “Quais foram as atividades de preparação ao novo ciclo de escolaridade realizadas nas escolas dos participantes?”

Questão de investigação 4 - “Será que os encarregados de educação de alunos do 5º ano consideraram as atividades de preparação realizadas benéficas e úteis para a transição escolar?”.

O segundo aspeto considerado prende-se com as dificuldades sentidas pelos encarregados de educação com a transição escolar. Kienig e Margetts (2013) referem que, sendo as famílias uma das grandes influências do processo de escolaridade da criança, são também um dos principais suportes para o aluno que inicia uma transição escolar. Por isso, também se encontram a experienciar um processo de adaptação das suas responsabilidades para com a escolaridade do aluno aliado às suas expectativas (Griebel & Niesel, 2013). Da mesma forma, Webb et al., (2017) afirmam que o impacto emocional em relação à transição escolar sentido pelos familiares influencia a sua forma de adaptação a novas situações e rotinas do aluno. Batista da Silva (2013) afirma que os pais se mostram preocupados com o sucesso dos filhos e com as suas novas relações com os pares, procurando ainda informar os filhos acerca das principais características da nova fase escolar, como sejam a característica da pluridocência e a extensão do programa curricular. Complementarmente, alguns autores afirmam que existe uma relação direta entre a forma como esta transição escolar é vivenciada pelos familiares e a forma como esta é experienciada pelo respetivo aluno (Webb et al., 2017). Estes autores afirmam ainda que o impacto emocional derivado da transição escolar pode afetar os familiares do aluno, devido ao ajustamento e adaptação necessários a novos contextos e situações. Desta forma, pode ser colocada a seguinte questão de investigação e hipótese:

Questão de investigação 5 - “Quais as dificuldades sentidas pelos encarregados de educação com a transição escolar para o 5º ano de escolaridade dos seus filhos?”.

Hipótese 4 – Existe uma relação entre as dificuldades dos encarregados de educação com a transição escolar e as dificuldades sentidas pelos seus educandos.

Hipótese 4.1 – Os encarregados de educação que referem mais dificuldades pessoais no processo de transição dos filhos serão os que irão indicar mais dificuldades sentidas pelos seus educandos.

Devido à diversidade académica e profissional dos participantes, considerámos ainda relacionar a qualificação académica dos familiares dos alunos do 5º ano de escolaridade na forma como a transição dos alunos foi experienciada. A investigação afirma que a qualificação académica dos pais muitas vezes influencia o seu envolvimento e participação nos processos de aprendizagem e escolaridade do seu filho. Por vezes, estes sujeitos com uma qualificação académica elevada podem sentir-se mais preparados para acompanhar e gerir as aprendizagens dos filhos, enquanto que sujeitos com uma qualificação académica mais baixa podem ter dificuldades neste acompanhamento e envolvimento, à medida que a escolaridade do aluno avança (Ruivo, 2014; Rosário et al., 2010; Vázquez-Cano et al., 2020). Lee e Bowen (2006) afirmam que este menor envolvimento escolar dos pais com baixas qualificações pode relacionar-se com a confiança e dificuldade que sentem na interação com o professor titular quando se tratam aspetos relativos às aprendizagens, bem como o facto de poderem ter tido anteriormente uma experiência escolar negativa. Esta dificuldade e falta de confiança sentidas por estes sujeitos, influencia a forma como o seu envolvimento na vida escolar do filho é percecionado pelo professor, o que consequentemente influencia o desempenho escolar do aluno (Lee & Bowen, 2006). Este envolvimento e participação parental ao longo da escolaridade do aluno influencia os seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e crescimento. A este nível, podemos colocar a seguinte hipótese:

Hipótese 5 – “Existem diferenças na forma como a transição é experienciada por alunos com pais de qualificação académica superior ao 12º ano de escolaridade e alunos com pais de qualificação académica até ao 12º ano de escolaridade.”

Hipótese 5.1 – “Os alunos experienciam uma transição escolar mais positiva quando os seus encarregados de educação têm uma qualificação académica superior ao 12º ano.”

III. Método

3.1. Delineamento de estudo

Este estudo tem um carácter descritivo de natureza mista (componente qualitativa e quantitativa). A metodologia qualitativa verifica-se pertinente pelo facto de permitir recolher dados e interpretá-los de forma mais natural possível em relação aos comportamentos e percepções pessoais do participante. Esta metodologia centra-se na descrição, explicação, relato e na compreensão da problemática e dos conceitos base (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Assim, neste estudo pretende-se recolher a opinião dos sujeitos sobre o tema em questão, mantendo-se o mais próximo possível das suas ideias e conceções, permitindo assim compreender e recolher dados acerca de aspetos e experiências pessoais dos participantes (Christenson & Gutierrez, 2016). Esta metodologia foi operacionalizada através da aplicação de questões abertas colocadas nos questionários destinados aos encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade e pela realização de *focus* grupo com alunos do 4º ano de escolaridade.

Por outro lado, a metodologia quantitativa revela-se útil neste estudo pelo facto de permitir analisar a relação entre as variáveis definidas e perceber as percepções e conceções dos sujeitos. Esta metodologia possibilita ainda, analisar a relação entre diferentes fatores e pode ser considerada uma forma de medir opiniões ou percepções pessoais de um conjunto específico de sujeitos (Christenson & Gutierrez, 2016; Cohen et al., 2018). Inserida nesta metodologia, foram aplicados questionários destinados aos encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade.

3.2. Participantes

O grupo de participantes do presente estudo foi constituído por 87 alunos do 4º ano de escolaridade, constituindo um total de 24 *focus* grupo, e ainda por um conjunto de 134 encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade.

A seleção dos participantes ocorreu através do contacto estabelecido com dois agrupamentos de escolas da área metropolitana de Lisboa e posteriormente pelo contacto com a coordenação das escolas de 1º ciclo e 2º ciclo e os respetivos encarregados de educação, sendo assim uma amostra por conveniência e não probabilística.

Relativamente ao grupo de alunos da presente amostra, verificou-se que 47 eram do género feminino (54%) e 40 do género masculino (46%) com tinham idades compreendidas entre o 9 e os 11 anos de idade ($M=9,36$). Deste grupo de participantes,

17 apontou não ter irmãos (19,5%), 44 tinham um irmão (50,6%), 18 referiram ter dois irmãos (20,7%), 4 apontaram ter três irmãos (4,6%) e 4 referiram ter quatro irmãos (4,6%), com idades compreendidas entre 1 e os 29 anos de idade.

Em relação ao grupo de encarregados de educação dos alunos do 5º ano de escolaridade, verificou-se que 112 eram do género feminino (83,6%) e 22 eram do género masculino (16,4%), tendo idades compreendidas entre os 28 e os 60 anos ($M=41,72$). De referir ainda que 111 destes sujeitos participaram neste estudo enquanto mães do aluno que frequentava o 5º ano de escolaridade (82,8%), 21 enquanto pais (15,7%) e 2 eram outros familiares (tios e avós) (1,5%).

Quando solicitado que indicassem o número e idades de filhos, 32 sujeitos enumeraram ter apenas um filho (23,9%), 74 enumeraram ter dois filhos (55,2%) e 27 enumeraram ter três ou mais filhos (20,2%). As idades destes filhos variavam entre os 0 e os 37 anos de idade. Esta margem de idades deve-se ao facto de casos em que o mesmo participante, mãe ou pai de um aluno do 5º ano de escolaridade, tinha filhos com idades muito distanciadas, (por exemplo: um filho com 37 anos e outro com 10 anos de idade). De referir que 38.8% dos encarregados de educação apontou ter pelo menos um filho mais velho que o envolvido no processo de transição referente e 61.2% apontou não ter filhos com idades superiores aos 10 anos de idade, ou seja, filhos que ainda não tinha vivenciado este processo de transição escolar.

Relativamente às habilitações académicas deste grupo, 42 sujeitos tinham a conclusão da escolaridade obrigatória atual (12º ano) (31,3%), 38 sujeitos enumeraram o grau de licenciatura (28,4%), 15 enumeraram o grau de mestrado (11,2%), 23 enumeraram o grau do 9º ano de escolaridade (17,2%), 1 sujeito referiu o grau de doutoramento (0,7%) e 4 sujeitos referiram o 6º ano de escolaridade (3%). Por fim, foi solicitado que os participantes enumerassem a sua situação profissional atual, tendo sido obtido uma diversidade de funções profissionais inseridas na sociedade atual.

3.3. Instrumentos

Uma vez que neste estudo se pretende perceber e compreender as perceções de alunos do 4º ano e de encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade acerca da transição escolar, os instrumentos utilizados têm uma natureza distinta. Neste sentido, os instrumentos do presente estudo foram um questionário destinado a encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade (anexo 2) e um guião de

entrevista para orientar a dinamização dos *focus* grupo com alunos do 4º ano de escolaridade (anexo 1).

3.3.1. Questionário destinado aos encarregados de educação de alunos do 5º ano

O questionário utilizado neste estudo foi construído considerando os objetivos estabelecidos e a literatura atual, nomeadamente a partir de alguns artigos de investigação e dissertações de mestrado, tais como Alves e Vilhena (2008), Batista da Silva (2013) e Bento (2007), que tinham o tema idêntico ao presente estudo.

A utilização de questionários pode ser útil quando permite que o participante responda no tempo e espaço mais confortável possível, promovendo a validade e sinceridade dos dados, evitando assim situações de pressão social ou desconforto (Cohen et al., 2018). As questões de carácter aberto em questionários são benéficas quando existe uma situação específica a ser investigada. Estas questões permitem que o sujeito utilize termos que lhes são familiares e individuais, referindo e respondendo ao que a questão solicita da forma que lhe é mais significativo (Cohen et al., 2018).

Complementarmente, os questionários podem ser respondidos através de questões de carácter fechado, permitindo colocar questões de forma concreta, direta e perceptível ao sujeito acerca da investigação. Estas questões podem ser respondidas de diversas formas, como o caso das escalas de medida, principalmente através de escalas tipo *Likert*. Estas escalas permitem, através de diversas possibilidades de intensidade ou variação de resposta, diferenciar a resposta do sujeito. Desta forma, é possível recolher e verificar uma diversidade de respostas à mesma questão (Cohen et al., 2018).

O questionário utilizado (Anexo 2) era constituído por 12 questões de respostas abertas e fechadas. As respostas às questões fechadas foram dadas numa escala de formato tipo *Likert* que variava entre os valores 1 (nada/nunca) e 7 (muito/muitas vezes). Foram também consideradas 3 questões de carácter aberto, pretendendo-se que o participante indicasse e descrevesse de forma mais explícita e individualizada o que era solicitado na questão (e.g. *Indique alguns aspetos positivos que sentiu no seu educando após a transição para o 5º ano de escolaridade*). Optou-se por utilizar tanto questões abertas como fechadas para permitir abordagens complementares e ter uma visão mais específica e individualizada da forma como os participantes se sentem e pensam.

As questões colocadas no questionário tiveram como objetivo compreender as perceções que os encarregados de educação tinham acerca da transição escolar para o 5º

ano de escolaridade. Neste questionário dirigido aos encarregados de educação dos alunos do 5º ano de escolaridade, pretendia-se perceber como vivenciaram esta transição para o 2º ciclo e os seus respetivos educandos. Este questionário colocava questões relacionadas com a postura emocional do aluno em relação à transição para o 5º ano e a mudança de escola e também acerca de atividades de preparação para o 5º ano que tivessem sido realizadas na escola de 1º ciclo, como reuniões ou conversas com o aluno acerca desta fase. O instrumento utilizado solicitava ainda a enumeração de aspetos positivos e dificuldades sentidas pelo encarregado de educação e no aluno após a transição para o 5º ano, solicitava ainda que avaliasse a adaptação escolar do aluno em relação a determinados aspetos relativos à nova organização e sistema de ensino, como a diversidade de professores.

O primeiro tópico deste instrumento remetia para as vivências afetivas dos alunos no que refere ao receio, motivação, ansiedade e preocupação dos mesmos com esta transição escolar.

Relativamente aos 6 itens que remetiam para o apoio e atividades de preparação para o 2º ciclo de escolaridade, através de uma análise fatorial com extração dos componentes principais e rotação Varimax foram identificadas duas dimensões (tabela 1). Uma das dimensões integrou 2 itens e remetia para o envolvimento dos pais em relação à transição do filho, com um α de Cronbach de 0.90. A segunda dimensão, que integrou 4 itens, remetia para o envolvimento do contexto escolar face a esta transição escolar, com um α de Cronbach de 0.78.

Tabela 1

Análise fatorial dos itens relativos ao envolvimento escolar e familiar do aluno

Itens	Fator 1	Fator 2
Atividades realizadas	.85	
Influência atividades	.81	
Conversa c/ prof	.63	.50
Importância conversa c/ prof	.65	.42
Conversa c/ filho		.93
Apoio e reflexão c/ filho		.93
Variância Explicada	32.09	31.23
Valor próprio	2.25	2.19

Em relação aos 9 itens que remetiam para a facilidade ou dificuldade do aluno em adaptar-se às várias características do sistema de ensino do 2º ciclo de escolaridade, através da análise fatorial acima indicada foram identificadas duas dimensões (tabela 2). Uma das dimensões, que integrou 4 itens, remetia para as rotinas de ensino-aprendizagem e apresentou um α de Cronbach de 0.87. A segunda dimensão integrou 5 itens e remetia para as relações interpessoais do aluno e com o contexto, apresentando um α de Cronbach de 0.89.

Tabela 2

Análise fatorial dos itens relativos à adaptação do aluno no novo sistema escolar

Itens	Fator 1	Fator 2
Relação comunidade escolar	.85	
Espaço escolar	.80	
Relação pares	.80	
Relação c/ profs.	.73	.41
Funcionamento escolar	.61	.58
Exigência/Diversidade curricular		.88
Método de estudo individual		.85
Material escolar	.33	.75
Diversidade de profs.	.50	.67
Variância Explicada	37.75	35.31
Valor próprio	3.4	3.18

3.3.2. Focus grupo

Para recolher os dados relativos às percepções dos alunos do 4º ano de escolaridade acerca da transição escolar para o 2º ciclo de escolaridade foi utilizada a metodologia de *focus grupo*, um método de entrevista de grupo (Cohen et al., 2018). Nesta linha, Cohen et al. (2018) afirmam que a realização de *focus grupo* revela-se pertinente quando existe o foco numa população específica, quando se pretende recolher opiniões de forma mais espontânea possível e analisar as percepções pessoais de uma população específica.

A utilização desta metodologia em crianças de idade escolar revela ser uma forma benéfica para a recolha dos dados pretendidos, visto ser uma medida aplicada no grupo

de pares da criança, conhecidos do aluno, onde a predisposição às respostas é maior e onde a criança é motivada a participar com a partilha de ideias dos colegas (Cohen et al., 2018). Desta forma, ocorre uma maior discussão do tema entre os participantes do pequeno grupo, permitindo uma maior abertura à expressão de ideias e percepções pessoais. Esta metodologia pode ter um carácter de curta duração, evitando a dispersão da atenção das crianças e permite, num curto espaço de tempo, a recolha de um conjunto variado de informação e dados importantes ao estudo a realizar (Cohen et al., 2018).

A realização destes *focus* grupo com alunos do 4º ano de escolaridade foi desenvolvida a partir de um guião de entrevista previamente elaborado e de carácter semiestruturado (Anexo 1). As questões colocadas ao grupo tiveram como base a literatura sobre o tema e mais especificamente a investigação realizada por Batista da Silva (2013). Estas questões reenviavam para a transição para o 5º ano de escolaridade e a mudança de escola dos alunos. As primeiras questões colocadas focavam as suas expectativas e antecipações que faziam acerca desta nova fase escolar e as principais mudanças. As questões seguintes debruçavam-se sobre as conversas com os pais ou com o professor de 1º ciclo acerca das principais mudanças da nova fase escolar e as informações partilhadas. Um outro conjunto de questões, reenviavam ainda para atividades ou tarefas (em casa ou na escola) de preparação para o 2º ciclo de escolaridade destinadas aos alunos que tivessem sido desenvolvidas. Um último conjunto de questões relacionavam-se com as emoções vivenciadas pelos alunos, face à transição escolar. Assim, nestas entrevistas, pretendia-se perceber como é que os alunos se sentiam em relação a esta nova fase escolar, quais as suas expectativas, receios e aspetos positivos que percecionavam acerca desta transição escolar.

3.4. Procedimento

3.4.1. Recolha de dados

Inicialmente foi realizado o pedido para a aplicação dos instrumentos referidos à Direção Geral de Educação para a respetiva recolha de dados junto dos participantes. Posteriormente foi estabelecido contacto com a direção de um agrupamento de escolas para a respetiva autorização de recolha de dados, e de seguida foi contactada a coordenação de cada escola de 1º ciclo pertencente ao mesmo agrupamento (Anexo 3). Com as respetivas autorizações, foi estabelecido contacto com os docentes de 4º ano de escolaridade destas escolas solicitando a sua colaboração neste estudo, e posteriormente

foram entregues os consentimentos informados aos encarregados de educação para a autorizarem a participação dos alunos nas entrevistas em pequeno grupo (Anexo 4). De forma a possibilitar maior número de participantes neste grupo, foi apresentado aos alunos, de forma breve, o tema dos *focus* grupo e a necessidade da sua participação em cada turma de 4º ano das escolas contactadas. No consentimento informado, os encarregados de educação foram devidamente informados acerca do objetivo deste estudo e da recolha de dados junto dos alunos. Foram ainda informados que cada conversa de grupo iria ter a gravação áudio e foi dada a devida justificação para tal, garantido o anonimato do educando e a confidencialidade dos dados referidos. De modo a que não fosse pronunciado o nome do aluno durante a gravação dos *focus* grupo, garantido o anonimato do participante, foi referido no consentimento informado que seriam distribuídos autocolantes de cores diferentes pela qual os alunos seriam identificados, sendo apenas solicitados alguns dados demográficos, como a idade e o número e idade de irmãos. Foi ainda informado que não existia nenhum risco associado à participação do aluno nestes grupos. Desta forma, todos os elementos e procedimentos éticos exigidos nestas situações foram cumpridos.

Com a respetiva autorização dos encarregados de educação para a participação dos alunos nos *focus* grupo, foram agendadas datas e horas (consoante o número de alunos autorizados a participar) com o professor responsável da turma, de forma a prejudicar o mínimo possível do funcionamento da aula. As mesmas foram realizadas numa outra sala no espaço escolar para este efeito.

No início de cada entrevista com o pequeno grupo, os alunos foram informados acerca da dinâmica de *focus* grupo e o tema da mesma. Foi ainda explicado que não seriam identificados, distribuindo autocolantes de cores diferentes que deviam colocar na sua lapela, pelas quais deveriam identificar os colegas. Apesar da elaboração prévia do guião de entrevista, a condução da entrevista realizou-se de forma semiestruturada, adaptando as questões colocadas ao grupo, que poderia aderir facilmente à dinâmica ou por outro lado, ter algum receio em responder à questão colocada ao grupo. Desta forma, evitou-se a possível dispersão de atenção dos participantes e promoveu-se a livre expressão de ideias e percepções acerca do tema do presente estudo.

Tal como indicado por Christenson e Gutierrez (2016), as perguntas colocadas aos participantes foram idênticas, de modo não enviesar a confiabilidade da entrevista e dos dados. Pretendia-se que as respostas às questões colocadas ao grupo fossem abertas e

livres, que o aluno partilhasse o que sabia ou sentia em relação ao solicitado e respondesse o mais espontaneamente e livre possível.

Em relação à aplicação de questionários aos encarregados de educação dos alunos de 5º ano, este foi realizado pelo mesmo procedimento acima descrito. Quando se estabeleceu contacto com os diretores de turma das turmas de 5º ano dos dois agrupamentos de escolas pediu-se a sua colaboração, no sentido de entregarem os questionários aos alunos, e informá-los que deveriam entregar aos encarregados de educação e que após seu o preenchimento, estes deveriam entregá-los novamente ao aluno para posterior devolução ao respetivo docente. Nesta situação, os encarregados de educação foram informados que os questionários tinham um carácter anónimo e confidencial, não existindo questões que os pudessem identificar e que não existia nenhum risco associado ao seu preenchimento (Anexo 5). Foram apenas solicitados alguns dados de identificação como o género, a idade, o número e idade de filhos, as habilitações literárias e a profissão atual.

3.4.2. Análise de dados

Os dados recolhidos nas entrevistas com os alunos de 4º ano foram analisados de forma qualitativa e descritiva, realizando a transcrição integral dos assuntos referidos nos grupos, para a elaboração de categorias dos assuntos referidos pelos alunos, e assim a posterior análise de conteúdo. Neste sentido e de forma a facilitar a recolha e análise de dados, para cada conversa de grupo foi realizada a respetiva gravação áudio. Tal como Cohen et al. (2018) sugerem, inicialmente foi realizada a transcrição da gravação áudio de cada grupo, auxiliando o investigador a tomar conhecimento destes dados para a posterior análise de conteúdo dos dados. De acordo com o que Cohen et al. (2018) sugerem, posteriormente foram elaboradas as categorias gerais e específicas dos assuntos ou frases enunciadas pelos participantes, permitindo posteriormente a codificação dos conteúdos (Cohen et al., 2018). Esta categorização agrupa conjuntos de dados e informações, que permitem a criação de unidades de sentido, remetendo para algum resultado importante ao estudo (Cohen et al., 2018). As categorias pretendem indicar, de forma geral e abrangente, um conjunto de “atividades, atitudes e comportamentos” enumeradas pelos participantes. Consequentemente, as subcategorias pretendem analisar mais aprofundadamente os traços da categoria inicial (Bogdan & Biklen, 1994). Tal como Bogdan e Biklen (1994) afirmam, durante a primeira fase de análise de conteúdo, surgiram um grande número de categorias, no entanto, com a categorização, estes dados

foram afunilados e, em alguns casos eliminados. Com a codificação dos dados é possível verificar a existência de algum padrão e possíveis generalizações dos resultados obtidos. Quando este processo de categorização é concluído, ou seja, quando os dados se encontram organizados em categorias gerais e conseqüentemente em aspetos mais específicos, tornou-se possível contabilizar a frequência de dados em cada categoria (Cohen et al., 2018). Após a recolha dos dados e a transcrição total, os dados do presente estudo foram arquivados de forma segura e com a conclusão deste estudo foram eliminados. Esta forma de recolha de dados através de *focus* grupo permitiu, através da interação entre os sujeitos, um conjunto de resultados pertinentes acerca deste tema específico.

Relativamente ao questionário destinado aos encarregados de educação dos alunos de 5º ano, os dados recolhidos foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. A análise às questões que foram respondidas através da escala de medida foi realizada de forma quantitativa, através de um tratamento estatístico relativo às médias das respostas dos participantes, testes de correlações de dados e testes paramétricos. Posteriormente, estes dados foram associados com alguns dados demográficos dos participantes, essencialmente o número e idades dos filhos e a sua qualificação académica. Foram ainda realizados testes de correlação de dados entre algumas variáveis. Os dados referentes às questões abertas deste questionário foram analisados qualitativamente, através do procedimento acima referido, realizando a categorização dos assuntos abordados pelos participantes, para a posterior análise de conteúdo e a sua frequência de ocorrência.

Com a análise de conteúdo realizada dos dados referentes aos *focus* grupo e às questões de carácter aberto inseridas no questionário destinado aos encarregados de educação, foram elaboradas categorizações e unidades de sentido. Com a codificação dos dados foi possível seguidamente analisar as respetivas subcategorias e a sua frequência (e.g. Cohen et al., 2018). Assim, foi definido um conjunto de categorias gerais e a sua respetiva definição e exemplo mencionado pelo participante. Estes dados foram analisados ao nível da frequência de assuntos referidos e a sua ocorrência em cada grupo.

Face aos resultados dos *focus* grupo com os alunos definiram-se 6 categorias gerais, que são transversais aos vários temas abordados na entrevista e que se ligaram às perceções sobre a transição escolar, a mudança de escola, as conversas com familiares e professores e as dúvidas dos alunos. A primeira denominada como organização e estrutura escolar que remete para as principais alterações e diferenças que vão ocorrer ao nível do funcionamento da nova escola, dos diversos espaços e da sua organização escolar. A

segunda categoria definida como o sistema de ensino de 2º ciclo, remete para a existência de novos e diversificados conteúdos escolares e outras características que marcam a diferença entre os dois sistemas de ensino de 1º e 2º ciclo de escolaridade. A terceira categoria definida como relações sociais, em que com a transição escolar o aluno percebe as alterações que vão ocorrer nas suas relações e dinâmicas sociais atuais e as novas interações que vai experienciar. A quarta categoria definida como aspetos e alterações do aluno, reenvia para a percepção do aluno face a alterações do seu comportamento e no desenvolvimento de competências benéficas para o seu crescimento. A quinta categoria definida como rotinas ensino-aprendizagem, que remete para as percepções dos alunos da forma como vão existir mudanças nas suas rotinas escolares e o funcionamento e dinâmica das aulas. A sexta categoria foi definida como espaço escolar, reenvia para as dúvidas dos alunos relacionadas com a disposição e dimensão da escola a nível físico e estrutural e ao nível do funcionamento escolar. As subcategorias e os seus respetivos exemplos definidos para cada categoria geral, encontram-se representadas entre as tabelas 15 e 21 (Anexos 6 a 12), onde também se encontram presentes as categorias definidas para as emoções transmitidas pelos alunos.

Em relação aos dados recolhidos nos questionários aplicados aos encarregados de educação através das questões de carácter aberto, foi também definido um conjunto de categorias gerais. O primeiro tópico remetia para sugestões de estratégias de preparação para a transição escolar do 5º ano, que permitiam que os alunos percebessem a dinâmica do novo ciclo, o ambiente e os vários espaços da escola. Neste tópico, insere-se a categoria definida como visitas à escola de 5º ano e ainda categoria definida por apoios gerais, ou seja, o apoio dentro e fora do contexto escolar que, na perspetiva dos participantes, facilitariam esta transição escolar. Ainda neste tópico, encontra-se inserida a categoria que remete para alterações do sistema escolar, onde são colocadas sugestões de alterações relativas à estrutura e sistema de ensino que facilitariam esta transição escolar (Anexo 13).

No segundo tópico, que remetia para a reação do aluno no 1º dia de aulas no novo ciclo, definiram-se categorias que remetem para aspetos facilitadores, ou seja, características que possibilitaram a reação positiva do aluno no 1º dia de aulas deste ciclo, e aspetos motivacionais, ou seja reações motivacionais do aluno para o início do 5º ano de escolaridade. Neste tópico, encontram-se ainda presentes duas categorias que reenviam para as emoções negativas e positivas do aluno nesta fase escolar (Anexo 14).

No tópicos seguintes, relativos às dificuldades do aluno após a transição escolar, foi feita a mesma organização de categorias às definidas em cima, (alunos de 4º ano), identificando a categoria que remete para a estrutura e organização escolar, ainda a categoria definida como aspetos do aluno, onde se inserem as categorias definidas como competências pessoais, ainda a categoria definida como competências académicas e de aprendizagem do aluno, e por fim a categoria definida como relações sociais, acima descrita (Anexo 15).

No tópico que remetia para as dificuldades dos encarregados de educação, definiu-se igualmente a categoria organização e estrutura escolar, acima definida, aliada à categoria definida como novo contexto, que remete para o funcionamento e estrutura física do novo contexto escolar. Neste tópico, definiu-se ainda a categoria definida como auxílio e apoio prestado ao aluno, ou seja, o acompanhamento diário nas aprendizagens e necessidades do aluno, e ainda a categoria definida como preocupações gerais, ou seja, aspetos relacionados com variadas preocupações dos encarregados de educação aquando desta transição escolar (Anexo 16).

No último tópico, que remetia para os aspetos positivos do aluno após a transição para o 5º ano de escolaridade, definiram-se duas grandes categorias. Uma categoria definida como competências sócio emocionais no aluno, desenvolvidas com a transição escolar. A outra categoria definida como aspetos motivacionais do aluno com a transição escolar, que remetem para traços motivacionais do aluno para o seu crescimento e aprendizagem e ainda a nível social, categoria que reenvia para aspetos sociais e do estabelecimento de novas interações (Anexo 17).

IV. Apresentação e análise de resultados

Os dados do presente estudo foram analisados tendo em conta os dois objetivos específicos definidos: compreender a vivência da transição escolar pelos alunos e a vivência desta transição pelos encarregados de educação dos alunos do 5º ano. Assim, serão apresentados de seguida os resultados de maior pertinência desta análise.

4.1 A transição para o 2º ciclo – Vivências das crianças

Para a compreensão das vivências das crianças nos processos de transição do 4º para o 5º ano, integraram-se duas abordagens complementares, uma abordagem onde foram questionados diretamente os alunos de 4º ano que iam fazer essa transição no final do ano letivo e outra através de relatos de encarregados de educação de alunos já no 5º ano, sobre a forma como os seus filhos tinham vivenciado esse processo.

A recolha das perspetivas dos alunos do 4º ano foi realizada através de entrevistas de grupo (*Focus grupo*), onde o objetivo foi compreender como é que estes alunos se encontravam a vivenciar este processo de transição e quais as suas expectativas face ao 5º ano de escolaridade. Das conversas realizadas nesses grupos foram identificados seis grandes temas de informação: 1. As emoções dos alunos com a aproximação da transição escolar; 2. As perceções/ antecipações dos alunos do 4º ano acerca do novo ciclo de escolaridade; 3. Mudanças percecionadas com a transição escolar; 4. Envolvimento dos encarregados de educação na transição escolar; 5. Atividades realizadas na escolar de preparação para a transição escolar; 6. Dúvidas dos alunos e esclarecimentos acerca do 5º ano.

4.1.1. Emoções dos alunos com a aproximação da transição escolar

Os alunos foram questionados acerca da forma como se sentiam emocionalmente com a aproximação da transição escolar e a mudança de escola, enumerando emoções tanto positivas como negativas (tabela 3). Em relação a este tópico, 40% das referências remetiam para emoções positivas, e como a tabela 12 ilustra, uma parte significativa destes grupos (50%) referiu sentir-se feliz com a aproximação na nova fase escolar, existindo ainda estados de tranquilidade e satisfação (20.83%). Por outro lado, 60% das referências remetiam para emoções negativas, sendo esta a maior referência verificada (tabela 3).

Tabela 3

Emoções dos alunos com a transição escolar

Categoria	Sub categorias	Frequência grupos	Frequência referências
Emoções positivas	Bem/felicidade	50%	40%
	Tranquilidade	20.83%	
	Satisfação	8.33%	
	Curiosidade	12.5%	
	Sensação liberdade	12.5%	
Emoções negativas	Nervosismo /ansiedade	66.67%	60%
	Tristeza	25%	
	Mal	29.17%	
	Insegurança/timidez	2.55%	
	Receio/medo/estranheza	16.67%	
	Confusão	20.83%	

A maioria dos alunos (66.67%) referiram estados de nervosismo/ansiedade com a nova fase escolar, referindo ainda que se sentiam mal com a aproximação desta transição escolar (29.17%), sendo ainda que alguns alunos referiram estados de tristeza (25%) e confusão (20.83%). Por vezes, os alunos referiam estas emoções em coexistência, ou seja, que se sentiam ansiosos, mas igualmente felizes com esta transição escolar.

Após referirem como se sentiam em relação à transição para o 5º ano e com a mudança de escola, os alunos foram questionados acerca das principais razões para as emoções que enunciaram. Como pode ser verificado na tabela 4, as referências face às razões para as emoções positivas, encontram-se equilibradas, sendo que metade (50%) destas reenviam para razões relacionadas com as relações sociais e a outra parte (50%) face ao sistema e estrutura escolar.

Tabela 4

Razões para estado emocional - positivo

Categoria	Subcategorias	Frequência grupos	Frequência referências
Relações sociais	Novas interações sociais	33.33%	50%
	Colegas na nova escola	20.83%	
Sistema/estrutura escolar	Novos horários	16.67%	50%
	Escola maior	12.5%	
	Novas aprendizagens	8.33%	
	Novas regras	16.67%	

No que refere aos aspetos enunciados como positivos associados às relações sociais, estes estudantes referiram essencialmente como positivas as novas relações que

iriam estabelecer com os novos colegas (33.33%) mas também o facto de existirem colegas conhecidos na escola para onde iriam transitar (20.83%). Em relação ao novo sistema e estrutura escolar, surgiram com maior frequência a diversidade de horários que possibilitaria o término de aulas ao início da tarde (16.67%) e as novas regras com que vão lidar (16.67%).

No tópico referente às razões para as emoções negativas, também foram encontradas três categorias gerais (tabela 5), onde 57.76% das referências relacionam-se com as relações sociais do aluno, 13.51% com o sistema e estrutura de ensino e 29.73% para aspetos relacionados com o aluno e o seu comportamento.

Tabela 5

Razões para estado emocional – negativo

Categoria	Sub categorias	Frequência grupos	Frequência referências
Relações sociais	Separação grupo de pares / prof	58.33%	56.76%
	Dificuldade nos novos relacionamentos	29.17%	
Sistema / estrutura escolar	Sistema / estrutura (exigência/disciplinas)	20.83%	13.51%
Aspetos do aluno	Receio de reprovar	20.83%	29.73%
	Aspetos ligados ao desenvolvimento do aluno	24%	

Como a tabela 5 ilustra, a primeira categoria reenviava para as relações sociais, na qual a maioria dos alunos referiu o afastamento do grupo de pares (58.33%) e o receio pelas novas interações sociais na escola, como as situações de *bullying* (29.17%). A segunda categoria reenvia para características da nova estrutura de ensino de forma geral (20.83%). A terceira categoria correspondia a aspetos do aluno, com o receio do aluno pela retenção escolar (20.83%) e aspetos relacionados com o seu desenvolvimento (fase da adolescência) (24%). Assim, é possível verificar que os alunos fazem maior referência às relações sociais, como sendo a principal razão para o estado emocional de carácter negativo que descreveram, ilustrando a importância destes relacionamentos sociais.

Em síntese podemos referir que relativamente às emoções dos alunos, estas incidem sobre estados de ansiedade e nervosismo com a transição escolar, bem como estados de satisfação para a nova fase escolar, nas quais os alunos atribuem, na sua maioria, às relações e interações sociais no novo ciclo de escolaridade.

4.1.2. Percepções / antecipações dos alunos acerca do novo ciclo de escolaridade

No tópico referente às percepções dos alunos em relação à transição escolar para o 5º ano surgiram três primeiras categorias, a organização do espaço escolar, o novo sistema de ensino e os relacionamentos sociais.

Nestas percepções, 32.43% das referências dos alunos relacionavam-se com a estrutura e organização do sistema de escolar. Relativamente a esta primeira categoria, através da tabela 6, é possível verificar que existiu uma maior frequência ao nível das subcategorias relativas à alteração e diversidade dos horários escolares (33%), o tamanho da escola (33%) e as novas rotinas do aluno e dinâmicas escolares (como ao nível das deslocações) (45.8%).

Tabela 6

Percepções dos alunos em relação ao 5º ano

Categoria	Sub categorias	Frequência grupos	Frequência referências
Estrutura organização do sistema	Diversidade horários	33%	32.43%
	Escola maior	33%	
	Nova escola	24%	
	Novas refeições	12.5%	
	Novas rotinas/ dinâmicas e regras escolares	45.8%	
Sistema de ensino	Diversidade disciplinas	33%	31.53%
	Exigência/dificuldade/ estudo	45.83%	
	Quantidade trabalhos	24%	
	Diversidade professores	41.67%	
Relações sociais	Afastamento grupo de pares	50%	36.04%
	Dificuldade nas relações sociais	54.3%	
	Grupo de mais novos	8.33%	
	Novas interações	54.17%	

Na categoria seguinte, 31.53% das referências remetia para o novo sistema de ensino de 2º ciclo. Assim, o maior nível de exigência (45.83%), a diversidade de professores (41.67%) e a diversidade de disciplinas (33%) foram os aspetos com maior frequência. Em relação à categoria relativa às relações sociais do aluno, verificaram-se 36.04% das referências, essencialmente ao nível dificuldade antecipada no estabelecimento de relações sociais, (54.33%), o estabelecimento de novas interações sociais (54.17%) e o afastamento do grupo de pares (50%) foram as subcategorias com

mais frequência. Assim, é possível verificar uma percentagem de referências a estas três categorias gerais bastante semelhante entre si, apresentando um terço de referências em cada uma (tabela 6).

Em forma de síntese podemos referir que, para além da evidência relativa das perceções e antecipações dos alunos relativamente às relações sociais, destacando-se a dificuldade sentida para as novas interações sociais futuras, também foram muitas vezes referidas pelos alunos perceções acerca das novas rotinas e dinâmicas escolares aliadas também à exigência curricular no novo ciclo de escolaridade.

4.1.3. Mudanças percecionadas com a transição escolar

Relativamente às mudanças que os alunos indicaram acerca do 5º ano de escolaridade surgiram evidências que reenviam para as grandes categorias iniciais, a organização escolar, o novo sistema de ensino, as relações sociais e aspetos individuais do aluno (tabela 7).

Tabela 7

Mudanças percecionadas dos alunos em relação ao novo ciclo de escolaridade

Categoria	Sub categorias	Frequência grupos	Frequência referências
Espaço escolar	Nova escola	29.17%	15%
	Escola/ diversidade salas	29.17%	
Rotina ensino/aprendizagem	Novos horários	29.17%	13%
	Dificuldade/exigência	12.5%	
Sistema de ensino	Sistema de avaliação	8.33%	32%
	Diversidade disciplinas	54.17%	
	Diversidade de trabalhos de casa	12.5%	
	Diversidade de material / estudo	16.17%	
	Diversidade de professores	41.67%	
Relações sociais	Novo grupo de pares	41.67%	28%
	Dificuldade relações	37.5%	
	Separação grupo pares	29.17%	
Aspetos do aluno	Comportamento	20.83%	12%
	Rotinas	24%	

Em relação a estas mudanças que os alunos manifestaram, 15% das referências relacionavam-se com as alterações ao nível do espaço escolar. Como a tabela 7 ilustra, esta primeira categoria teve como grande frequência os aspetos que reenviam para as alterações do contexto escolar, como a diversidade de salas de aula (29.17%) e a constante mudança de salas de aula (29.17%). Surge ainda uma categoria relacionada com a rotina de ensino-aprendizagem, com cerca de 13% das referências, onde se verificou maior frequência na diversidade de horários (29.17%). Na categoria seguinte, 32% das referências relacionavam-se com o novo sistema de ensino de 2º ciclo. Nesta, a frequência surge ao nível da diversidade de disciplinas (54.17%) e a diversidade de professores (41.67%). Em relação à seguinte categoria, 28% das referências relacionava-se com as relações e interações sociais do aluno. Assim, surgem com maior frequência aspetos que reenviam para o novo grupo de pares do aluno (41.67%) e ao nível das dificuldades nas relações sociais, como a exposição a situações de *bullying* (37.5%). Na última categoria, relativa a aspetos individuais do aluno, verificaram-se 12% de referências, surgindo essencialmente aspetos que reenviam para o comportamento do aluno, como a sua responsabilidade e autonomia (20.83%) e também ao nível das suas rotinas (24%).

Assim, em relação às mudanças percebidas pelos alunos foi novamente sentida uma grande referência aos aspetos relacionais, nomeadamente o novo grupo de pares, bem como ao nível da diversidade de disciplinas e do grupo de professores, dois grandes traços que diferenciam estes dois ciclos de escolaridade.

4.1.4. Envolvimento dos encarregados de educação para a transição escolar

Relativamente ao envolvimento parental, uma parte dos participantes (35.96%) enumerou que foram os pais ou outros familiares que os informaram acerca da aproximação da transição escolar para o 5º ano, existindo ainda uma parte dos alunos (22.47%) que referiu compreender a existência desta transição através da percepção do percurso escolar dos irmãos mais velhos. Alguns dos alunos (17.98%) referiram ainda que foram percebendo esta transição escolar ao longo da escolaridade, até ao momento do 4º ano, outros alunos a partir do 1º ano de escolaridade (10.11%), e ainda alguns alunos referiram que tomaram conhecimento desta transição escolar a partir do 3º ano de escolaridade (2.24%). De salientar que apenas em três grupos de participantes, foi referido que o professor titular do 1º ciclo os informou acerca desta transição escolar (3.37%). Os restantes alunos (7%) não responderam ao solicitado neste tópico.

4.1.4.1. Assuntos na conversa com pais

Quando questionados, uma parte dos alunos referiu que não conversou com os familiares acerca da transição para o 5º ano (33.7%) e os restantes alunos referiram que os familiares conversam regularmente com eles sobre esta transição escolar (25.84%) ou ocasionalmente (22.48). Neste tópico do envolvimento familiar, os restantes alunos (17%) não responderam ao solicitado. Ainda assim, os alunos referiram os assuntos que surgiram nas conversas com os seus familiares acerca deste tema.

Relativamente a este tópico, como podemos verificar na tabela 17, a maior parte das referências (60%) relacionavam-se com a estrutura e organização escolar que se irá alterar, onde assuntos relativos à estrutura escolar no geral (25%) e ao nível da exigência dos conteúdos curriculares neste novo ciclo de escolaridade (16.17%) foram os mais abordados. As restantes referências (40%) reenviam para outros aspetos, nomeadamente ao nível da escola de 2º ciclo para onde os alunos irão transitar (37.55%) (tabela 8).

Relativamente a este envolvimento parental, podemos referir o acompanhamento familiar sentido pelos alunos, nomeadamente nas informações transmitidas ao nível da estrutura escolar, particularmente acerca da nova escola de 2º ciclo.

Tabela 8

Assuntos referidos pelos encarregados de educação aos alunos de 4º ano

Categoria	Sub categorias	Frequência grupos	Frequência Referências
Estrutura/ organização (mudanças)	Geral	25%	60%
	Dificuldade/exigência	16.17%	
	Diversidade disciplinas	12.5%	
	Diversidade professores / tolerância	8.33%	
Outros aspetos	Deslocação	8.33%	40%
	Nova escola	37.55%	

4.1.5. Atividades realizadas na escola de preparação para a transição escolar

Relativamente à realização de atividades relacionadas com esta transição, a maioria dos grupos (91.67%) referiu que não tinha existido nenhuma atividade de preparação na sua escola sobre o 5º ano. Em dois grupos (8.3%) foi referido que foram realizadas atividades sobre o 5º ano, no entanto, foi percebido que estas não teriam o objetivo de preparação face a esta transição escolar. Em alguns grupos (12,5%) foi

verificado que se referiam à realização dos *focus* grupos, como uma atividade de preparação para esta transição escolar.

4.1.5.1. Apoio do professor na preparação para a transição escolar

Relativamente à preparação para o 5º ano em contexto de sala de aula, foi percebido que uma grande parte dos professores de 1º ciclo destes alunos (58.33%) conversaram com eles acerca da transição escolar para o 5º ano, a respetiva mudança de escola e as principais características desta nova fase. Por outro lado, alguns grupos (29.17%) referiram que o seu professor conversava com eles acerca desta transição apenas de forma mais esporádica. Para além disso ainda, alguns grupos referiam, com algum significado (41.67%), que o seu professor referia esta transição escolar apenas em situações em que os alunos manifestavam um comportamento mais agitado e de perturbação da continuidade da aula, referindo em possível tom de ameaça, que estes comportamentos originariam a expulsão de sala de aula no 5º ano de escolaridade.

Tabela 9

Assuntos referidos pelo professor titular de 1º ciclo aos alunos

Categoria	Sub categorias	Frequência grupos	Frequência referências
Alterações da estrutura/ Sistema	Horários (menos tempo por disciplina)	16.67%	72%
	Disciplinas	25%	
	Sobre a maior dificuldade/exigência	37.5%	
	Trabalhos de casa	16.67%	
	Maior exigência dos docentes e menor tolerância	20.83%	
Alterações no aluno	Competências (rapidez de escrita)	12.5%	28%
	Sobre comportamento (responsabilidade)	20.83%	
	Necessidade de preparação académica	29.17%	

Nesta abordagem, a maior parte das referências (72%) relacionam-se com as alterações da estrutura de ensino (tabela 9). Nesta linha, foi percebido que os professores de 1º ciclo destes alunos realçavam particularmente as características do 2º ciclo que mais contrastam com o sistema de 1º ciclo (tabela 18), tais como: o maior nível de exigência deste ciclo de escolaridade (37.5%), a diversidade de disciplinas (25%) e consequentemente a maior exigência e menor tolerância dos professores (20.83%), existindo ainda alguma frequência nos trabalhos de casa (16.67%) e à diversidade do horário escolar (16.67%).

Estes professores referiram ainda aspetos individuais do aluno relacionados com esta transição, com 28% das referências, como ao nível da preparação académica que necessitam para a nova fase escolar (29.17%) e as competências de responsabilidade e o esforço do aluno (20.83%) (tabela 9).

Em forma de síntese relativamente a este envolvimento da escola e do professor de 1º ciclo, destaca-se o facto do contexto escolar não ter realizado atividades relacionadas com esta transição. No entanto, ainda assim, os alunos sentiram apoio por parte do seu professor titular de 1º ciclo, que transmitiu e alertou para aspetos relacionados com a exigência curricular acrescida no novo ciclo de escolaridade, bem como para a necessária preparação académica dos alunos.

4.1.6. Dúvidas dos alunos e esclarecimentos acerca do 5º ano

Quando os alunos foram questionados acerca de dúvidas que poderia ter relacionadas com a nova escola e a transição para o 5º ano, referiam principalmente aspetos relacionados com o novo sistema de ensino e a forma de funcionamento, as relações sociais e aspetos individuais do aluno (tabela 10).

Tabela 10

Dúvidas dos alunos face ao 5º ano de escolaridade

Categoria	Sub categorias	Frequência grupos	Frequência referências
Estrutura/ Sistema ensino	Diversidade disciplinas	66.67%	65%
	Diversidade horários	20.83%	
	Diversidade professores	25%	
	Diversidade sist. educativo	29.17%	
	Consequências	16.67%	
	Dificuldade/exigência	16.67%	
	Dúvidas no geral	16.67%	
Espaço escolar	Diversidade de salas	20.83%	15%
	Sobre espaço escolar	25%	
	Existência de cacifos	12.5%	
Relações sociais	Dificuldade nas relações	33.33%	11%
Asp.aluno	Novas rotinas/regras	29.17%	9%

Relativamente a estas dúvidas dos alunos, 65% das referências da maioria dos alunos reenviavam para questões relacionadas com a estrutura e sistema de ensino. Como pode ser verificado através da tabela 10, a maioria dos alunos (66.67%) revelou dúvidas acerca da diversidade de disciplinas, revelaram ainda dúvidas acerca do sistema educativo (29.17%), sobre a diversidade de professores (24%), ainda sobre a diversidade do horário

escolar (20.83%). Em relação à categoria do espaço escolar, verificaram-se 15% das referências. Nesta categoria, a diversidade de salas de aula, correspondendo ao tamanho da escola (20.83%) e os serviços da escola (24%) foram as subcategorias mais frequentes. Na categoria seguinte, 11% das referências relacionavam-se com as relações sociais, onde surgiu a categoria acerca das dificuldades na interação social com os colegas e os professores (29.17%). Por último, 9% destas referências relacionavam-se com aspetos individuais do aluno e o seu comportamento, onde as dúvidas eram relativas às regras de funcionamento, essencialmente ao nível da utilização de aparelhos tecnológicos, como os telemóveis, no recinto escolar (33.33%).

Durante a realização destas entrevistas aos alunos, e à medida que eram questionados acerca de possíveis dúvidas relativas a esta nova fase escolar, foi possível verificar alguns aspetos pertinentes. Como o facto de questionarem frequentemente acerca da diversidade de disciplinas, referindo disciplinas que se encontram no plano curricular de 3º ciclo, ou afirmando que iriam manter as mesmas disciplinas que as atuais de 1º ciclo, podendo demonstrar que não tinham sido informados, até ao momento, acerca do novo plano curricular de 2º ciclo de escolaridade. Outra dúvida frequente remetia para a diversidade de horários escolares, onde foi possível perceber que os alunos já tinham a informação que poderia ter aulas apenas no período da manhã ou da tarde, e não durante o dia todo, como no 1º ciclo de escolaridade. Ainda em relação ao novo sistema escolar, colocavam questões acerca da diversidade de professores, demonstrando alguma confusão com o facto de cada disciplina ser lecionada por um professor diferente, aspeto que contrasta com o 1º ciclo de escolaridade.

Em forma de síntese podemos referir que relativamente às dúvidas dos alunos, estas remetem essencialmente para a estrutura escolar e sistema de ensino, principalmente ao nível da diversidade de disciplinas, remetendo ainda, novamente, para aspetos relacionais, nomeadamente ao nível das dificuldades nas novas relações sociais.

4.2 A transição para o 2º ciclo – Perspetiva dos encarregados de educação sobre o processo vivenciado pelos filhos no momento da transição

As informações recolhidas através dos encarregados de educação em relação à transição dos seus filhos para o 5º ano de escolaridade foram organizadas em quatro temas centrais: 1. Reações emocionais do aluno no 1º dia de aulas do 5º ano de escolaridade; 2. Dificuldades dos alunos com a transição escolar; 3. Aspetos positivos no aluno com a

transição escolar; 4. Adaptação escolar do aluno às várias características do novo ciclo de escolaridade.

4.2.1. Reações emocionais do aluno no 1º dia de aulas no 5º ano de escolaridade

A maioria dos participantes (68,7%) afirmou que acompanhou o seu educando no 1º dia de aulas do 5º ano de escolaridade e referiram que o aluno manifestou uma reação normal e positiva (39%). Como a tabela 11 ilustra, acerca das diferentes reações dos alunos, foi possível definir aspetos facilitadores para a reação do aluno ter sido positiva, com cerca de 21.88% das referências, essencialmente devido ao facto do aluno já conhecer os colegas e professores (11.20%). Ainda foi possível identificar reações motivacionais, com cerca de 12.5% das referências, e reações emocionais negativas e positivas, com cerca de 65.62% das referências dos participantes. Tal como se pode verificar através da tabela 20, dentro das reações motivacionais, verifica-se a curiosidade e expectativa do aluno (9.30%) e a confiança sentida pelo aluno (3.10%) em relação a esta transição escolar. Em relação, às reações emocionais, onde foi possível identificar maior incidência de referências dos participantes, verificou-se maior frequência de estados de ansiedade, receio e preocupação (26.1%), ainda estados felicidade e satisfação (13.5%) e estados de entusiasmo (12.0%), e foram ainda referidos pontualmente estados de timidez e desilusão (3.88%).

Tabela 11

Reações dos alunos no 1º dia de aulas do 5º ano de escolaridade

Categoria	Subcategorias	Frequência	Frequência referências
Reação positiva	Geral	39%	21.88%
Aspetos facilitadores	Conhecia colegas / profs	11.2%	
	Conhecia escola	4.5%	
	Apreciou escola	5.2%	
Reações motivacionais	Perceção competência (confiança)	3.10%	12.5%
	Curiosidade / Expectativa / Recetividade	9.30%	
Reações Emocionais	Nervosismo/ ansiedade /preocupação /assustador	26.1%	65.62%
	Outros (confusão, timidez, desilusão)	3.88%	
Negativas	Deslumbrado /Entusiasmo	12.0%	
Positivas	Felicidade/ Satisfação	13.5%	
	Preparado/integrado/ Tranquilo	7.5%	

A este nível, em forma de síntese podemos referir que a maioria dos alunos demonstrou uma reação positiva no 1º dia de aulas do 5º ano, ainda que existe alguma evidência relativa a estados emocionais negativos, como a ansiedade e preocupação.

De modo a ter outra perspectiva complementar sobre o estado emocional das crianças no processo de transição recorreu-se também ao uso de uma escala onde estavam enunciados alguns estados emocionais, pedindo-se aos encarregados de educação para caracterizarem os seus filhos face à transição. Os resultados estão representados no gráfico da figura 1.

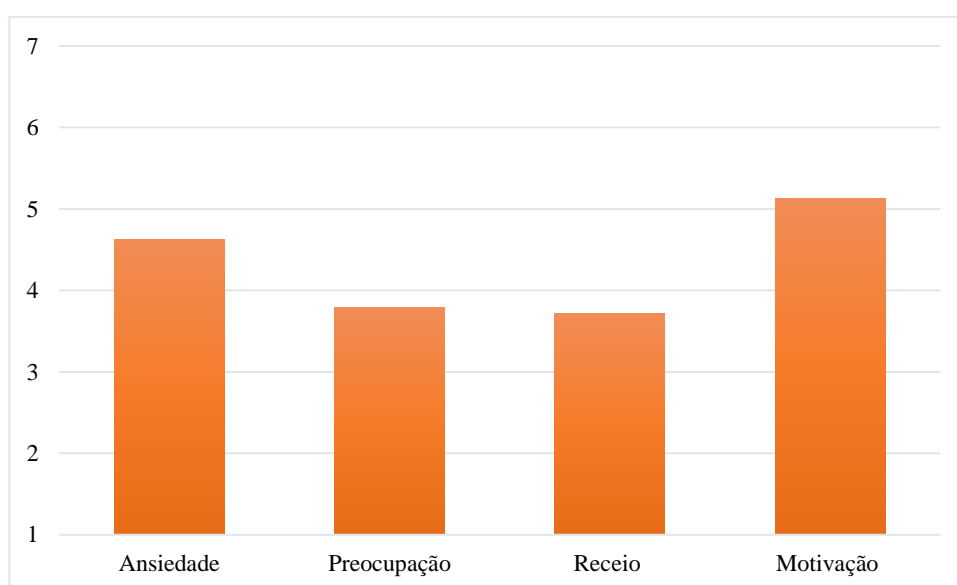


Figura 1 – Vivências afetivos/emocionais do aluno no processo de transição

Nota: 1 – Nada ansioso – 7 – Muito ansioso

Relativamente às vivências afetivas/emocionais do aluno no processo de transição escolar, constatamos que o valor mais elevado aparece na motivação indicando que, segundo os pais, os seus filhos se sentiam relativamente motivados para o novo ciclo de escolaridade ($M=5.13$). Entre as três emoções negativas apresentadas, aquela que parece ter sido mais vivenciada pelos alunos foi a ansiedade ($M=4.62$), que embora apresente um valor acima do ponto médio da escala é muito próximo dele. Tanto a preocupação ($M=3.79$) como o receio ($M=3.72$) parecem não ter estado presentes de forma muito significativa, já que os valores se apresentam abaixo do ponto médio da escala. A comparação entre estes valores mostrou-se sempre estatisticamente significativa, confirmando que a motivação foi o mais referido como sendo o estado das crianças, seguindo da ansiedade e por fim o receio e a preocupação não se verificando diferenças significativas entre estes dois valores (motivação/ansiedade $t(131)=2.89$, $p=.005$;

motivação/receio $t(131) = -7.69, p < .001$; motivação/preocupação $t(131) = -7.37, p < .001$; ansiedade/preocupação $t(131) = -6.45, p < .001$; ansiedade/receio $t(131) = -7.12, p < .001$.

Pelo que nos é referido pela literatura, e também através de alguns dados relatados nas entrevistas aos alunos do 4º ano, considerámos analisar se existiam diferenças nestas emoções em alunos com e sem irmãos mais velhos. Os resultados para os diferentes aspetos afetivo-motivacionais encontram-se apresentados no gráfico da figura 2.

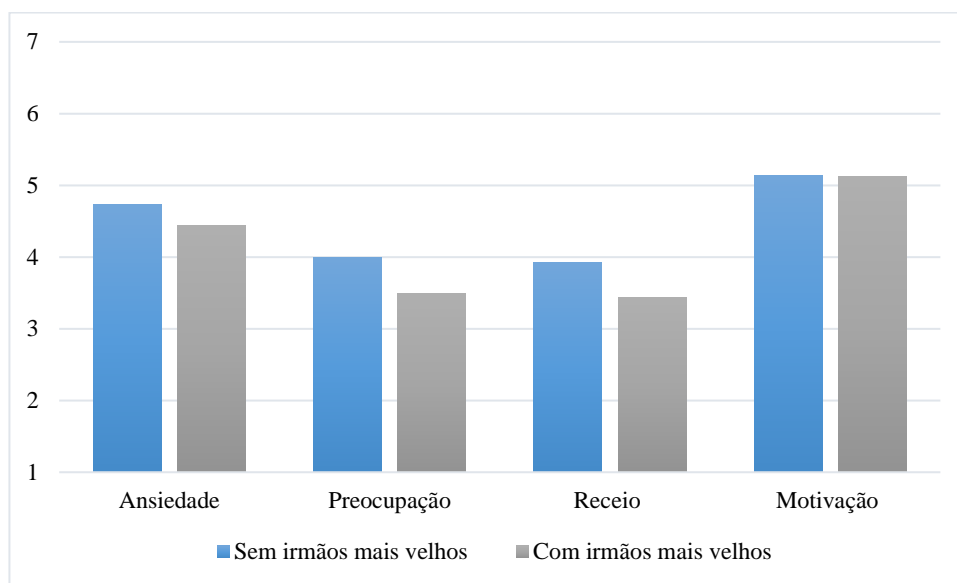


Figura 2 – Vivências afetivas/emocionais dos alunos com e sem irmãos mais velhos

Pela análise do gráfico constatamos que os pais com outros filhos mais velhos referem em média, menos estados emocionais negativos e menos motivação para o seu filho que transitou para o 5º ano. Estas diferenças mostram-se estatisticamente significativas somente para a preocupação ($t(131) = 1.905, p = .030$, uni caudal) e para o receio ($t(130) = 1.805, p = .037$, uni caudal).

Neste tópico, procurámos ainda verificar se as vivências afetivas/emocionais dos alunos diferiam entre alunos com encarregados de educação com uma qualificação académica até ao nível do 12º ano de escolaridade e alunos com encarregados de educação de qualificação académica superior ao 12º ano de escolaridade, no entanto, não foram encontradas diferenças significativas entre estes dois grupos de sujeitos.

A este nível, em forma de síntese podemos referir que a maioria dos alunos demonstrou estados de motivação e ansiedade elevados com esta transição escolar, e por outro lado um baixo nível de receio. Verificamos ainda diferenças significativas nos estados de preocupação e receio quando os alunos têm irmãos mais velhos, ou seja, estes

alunos demonstram menores níveis de receio e preocupação, contrariamente aos alunos que não têm irmãos mais velhos. Constatamos ainda que não se encontraram diferenças nestas vivências afetivas/emocionais dos alunos consoante a qualificação académica dos seus encarregados de educação.

4.2.2. Dificuldades do aluno com a transição escolar

Foi solicitado aos encarregados de educação que indicassem quais as principais dificuldades que o seu educando tinha sentido no processo de transição. As dificuldades apontadas foram organizadas em quatro categorias: 1. A estrutura e organização do contexto e o seu sistema escolar; 2. Competências pessoais do aluno; 3. Competências académicas e de aprendizagem, 4. Aspetos relacionais (tabela 12).

Tabela 12

Dificuldades do aluno após a transição escolar

Categoria	Subcategorias	Frequência de E.Edu	Frequência referências
Contexto - aspetos estruturais/organização	Mudança/divers. salas	13.4%	61.4%
	Divers. horário/ duração	20%	
	Rotinas escolares	6.35%	
	Exigência disciplinar	8.2%	
	Sistema de avaliação	3.17%	
	Diversidade disciplinas	18.7%	
	Diversidade professores	11.20%	
	Trabalhos casa (gestão)	3.17%	
Mudança de contexto	9%		
Aspetos do aluno / Competências pessoais	Novas rotinas organiz.	6%	18.8%
	Falta concentração /atenção competências	4.5%	
	Gestão material escolar	10.4%	
	Responsabilidade	2.2%	
	Características do aluno	5.2%	
Competências académicas /aprendizagem	Método estudo individual	12%	9.9%
	Compreensão matéria /mudança de letra	3.17%	
Aspetos relacionais	Separação grupo pares	2.28%	9.9%
	Receio interação social	3.7%	
	Nova turma	5.2%	
	Natureza relação prof-aluno	3.7%	

A análise dos dados da tabela permite-nos constatar que face ao total de aspetos enunciados 61.4% das referências relacionaram-se com aspetos estruturais e de organização do novo contexto. Sobressaíram aqui, referências à diversidade de horários

e na gestão do intervalo (19.4%) e à diversidade de disciplinas (18.7%), sendo estes aspetos referidos por cerca de 1/5 dos pais. As referências sobre as dificuldades associadas a aspetos do aluno, também aparecerem de forma evidente, contabilizado 18.8% dos aspetos enunciados. Parece-nos realçar a baixa frequência de dificuldades associadas a aspetos académico ou relacionais (9.9%).

Assim, relativamente às dificuldades dos alunos nesta transição escolar, estas destacam-se ao nível das características do novo contexto escolar e sistema de ensino, nomeadamente a diversidade do conjunto de disciplinas e ainda a diversidade do horário escolar.

4.2.3. Aspetos positivos no aluno decorrentes da transição escolar para o 5º ano

Relativamente aos aspetos positivos dos alunos após a transição escolar referidos pelos participantes, surgiram quatro categorias que reenviam para o desenvolvimento de competências sócio emocionais, para aspetos motivacionais do sujeito, onde estão representados aspetos motivacionais para a aprendizagem e para o nível social dos alunos. Em relação à primeira categoria, verificou-se a maioria das referências dos participantes (76.38%), nomeadamente ao nível da responsabilidade (41%) e a autonomia (33%) do aluno após esta transição. Nesta categoria, surgiram ainda algumas referências pontuais a competências de independência (10.4%), maturidade (8.2%) e confiança do aluno (12.7%).

Na seguinte categoria, onde se obteve cerca de 17.08% de referências, surgiram evidenciados aspetos motivacionais (8.2%) relacionados com o processo de aprendizagem e crescimento do aluno. Por fim, surgiram ainda referências relativas a aspetos sociais do aluno, onde se verificaram cerca de 6.53% das referências, principalmente ao nível do bem-estar social do aluno em relação às novas interações sociais após a transição escolar (tabela 13).

Tabela 13

Aspetos positivos do aluno identificados pelos encarregados de educação após a transição escolar

Categoria	Subcategorias	Frequência de E.Edu	Frequência referências
Competências sócio emocionais	Responsabilidade	41%	76.38%
	Autonomia	32.1%	
	Confiança	12.70%	
	Independência	10.4%	
	Organizado	7.5%	
	Maturidade	8.20%	
	Esforço	2.2%	
Aspetos motivacionais	Curiosidade em conhecer novos contextos (horizontes	8.2%	
Motivação para aprendizagem/ crescimento	Facilidade de adaptação	6.7%	17.08%
	Interesse	3.7%	
	Importância atribuída à escolaridade	2.2%	
Motivação a nível social / socialmente	Novas relações professores	5.2%	6.53%
	Sentido de liberdade	2.2%	
	Bem-estar social	2.2%	

Relativamente aos aspetos positivos no aluno após a transição destaca-se essencialmente o desenvolvimento das suas competências sócio emocionais, como a autonomia e responsabilidade do aluno.

4.2.4. Adaptação do aluno face às várias características do novo ciclo de escolaridade

Ao nível da adaptação escolar para as dimensões correspondentes às relações sociais e com o contexto do aluno e às rotinas de ensino-aprendizagem foram obtidos os dados representados na figura 3.

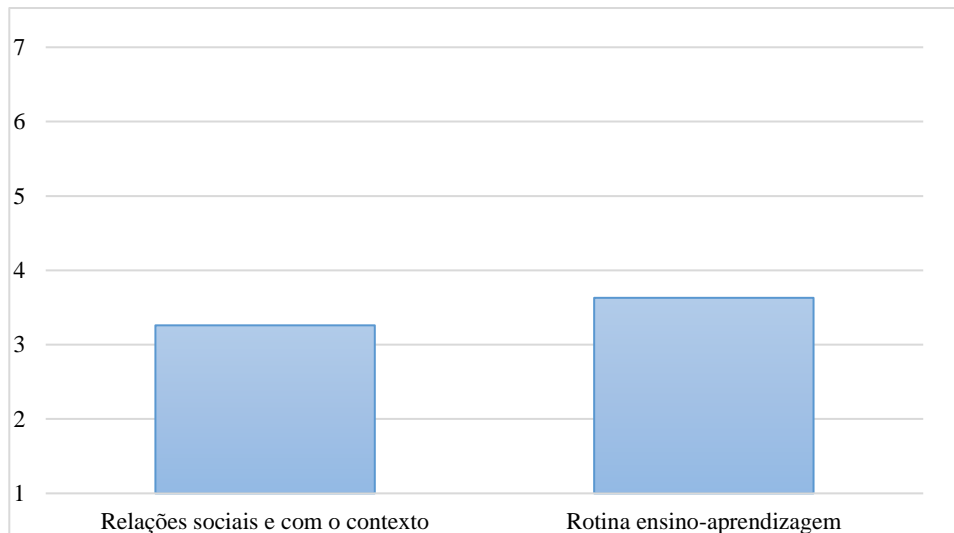


Figura 3 – Adaptação do aluno nas dimensões relativas às relações sociais e com o contexto e a dimensão relativa às rotinas ensino-aprendizagem

Nota: 1 – Muito fácil – 7 – Muito difícil

Neste tópico, procurámos perceber se existiam diferenças entre as duas dimensões existentes, pelo qual realizamos o teste *t-Student* para amostras emparelhadas. Assim, verificamos existirem diferenças significativas entre estas dimensões, onde de forma significativa os encarregados de educação percecionaram que os alunos apresentaram mais dificuldades sentidas ao nível das rotinas de ensino-aprendizagem ($M=3.63$) do que ao nível das relações sociais e com o contexto ($M=3.26$). A comparação entre estes valores mostrou-se sempre estatisticamente significativa, confirmando que a dimensão relativa às rotinas de ensino-aprendizagem foi a mais referida como sendo de maior dificuldade de adaptação da criança (ensino-aprendizagem/relações ($t(132)=3.99$, $p<.001$).

Uma análise de correlações permitiu-nos verificar ainda que os participantes percecionaram mais dificuldades nos seus educandos ao nível das rotinas e dinâmicas de ensino-aprendizagem, também referem dificuldades relacionadas com as relações sociais e com o contexto ($r=.703$, $p=.05$).

Neste tópico procurámos ainda verificar se existiam diferenças nestas dimensões entre alunos com e sem irmãos mais velhos. Assim, através de um teste *t-Student* para amostras independentes verificarmos que não existem diferenças significativas entre estas dimensões quando os alunos têm irmãos mais velhos.

Por fim, através do teste *t-Student* para amostras independentes, procurámos ainda verificar se a adaptação dos alunos referente às dimensões enumeradas diferia entre

alunos com encarregados de educação com uma qualificação académica até ao nível do 12º ano de escolaridade e alunos com encarregados de educação de qualificação académica superior ao 12º ano de escolaridade, no entanto, não foram encontradas diferenças significativas entre estes dois grupos de sujeitos.

4.3 A transição para o 2º ciclo – Participação e sugestões dos encarregados de educação

No que refere à participação dos pais através do questionário aos encarregados de educação foram identificados 4 temas: 1. As dificuldades sentidas com a transição escolar; 2. O envolvimento parental na transição escolar; 3. O envolvimento da escola para a transição escolar; 4. As sugestões para atividades de preparação para o novo ciclo de escolaridade. Relembrando que neste tópico, foi considerado como objetivo específico compreender como foi experienciada a transição escolar para o 5º ano pelos encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade. A análise de conteúdo realizada para estes dados segue abaixo.

4.3.1. Dificuldades sentidas pelo encarregado de educação após a transição escolar

Em relação às dificuldades sentidas pelos encarregados de educação após a transição escolar, encontraram-se categorias relativas ao novo contexto e a sua estrutura, ao nível do apoio e auxílio necessários e ainda relativos a preocupações destes participantes.

Na primeira categoria, verificaram-se 40.8% das referências dos participantes, ou seja, a maioria das referências. Nesta categoria é possível verificar a frequência ao nível da gestão de conciliar os diferentes horários, principalmente entre o horário laboral e escolar (10.4%). Em relação ao apoio e auxílio do aluno, onde se obteve cerca de 38.1% das referências, as dificuldades remetem essencialmente para a necessidade de capacitar o aluno para a aquisição de um método de estudo individual (8.02%). Em relação à categoria seguinte, foi possível verificar cerca de 21.1% das referências, onde a frequência surge ao nível da interação com alunos mais velhos (7.50%) (tabela 14).

Tabela 14

Dificuldades do encarregado de educação após a transição escolar do seu educando

Categoria	Subcategorias	Frequência	Frequência referências
Novo contexto	Novas rotinas	4.5%	40.8%
	Diversidade de professores	3.28%	
	Novo espaço	8.2%	
	Conciliar horários (ATL, trabalho)	19.4%	
	Falta de acompanhamento escolar / vigilância	5.2%	
	Diversidade de disciplinas	4.5%	
Auxílio e apoio ao aluno	Apoio ao estudo	4.5%	38.1%
	Explicação funcionamento escolar	2.2%	
	Acompanhamento diário	7.5%	
	Desenvolvimento competências do aluno	7.5%	
	Capacitar autonomia e gestão individual / responsabilidade	5.74%	
	Capacitar para método de estudo individual	8.02%	
	Trabalhos de casa / exigência	4%	
	Gestão material escolar	3%	
Preocupações	Preocupações gerais	4.5%	21.1%
	Preocupações/ansiedade do aluno	2.46%	
	Alunos mais velhos	7.5%	
	Ansiedade/stress	3.70%	
	Número de alunos por turma	3.70%	
	Relações interpessoais (dir, prof, colegas)	3.70%	

Em forma de síntese relativamente às dificuldades dos encarregados de educação com a transição escolar destacam-se referências relativas ao novo contexto escolar, nomeadamente ao nível da diversidade de horários, bem como ao nível da necessidade de apoiar e acompanhar o filho nas suas aprendizagens e no desenvolvimento das suas competências, como o caso do desenvolvimento do método de estudo individual.

4.3.2. Envolvimento parental na transição escolar

Os encarregados de educação foram ainda questionados acerca do seu envolvimento na transição escolar dos seus filhos e ainda acerca do envolvimento da escola neste processo. Estas respostas foram dadas através de uma escala de resposta tipo *Likert* em que o valor 1 correspondia a nunca e o valor 7 correspondia a muitas vezes.

Na dimensão correspondente ao envolvimento parental na transição escolar dos seus filhos verificamos que estes participantes se mostraram envolvidos e apoiaram o seu filho neste processo ($M=6.05$) (numa escala de 1 a 7). A maioria destes participantes

(85.1%) afirmou ter apresentado da escola para onde o seu educando iria transitar ou referiu que a escola de 1º ciclo realizou atividades na escola de 2º ciclo, permitindo que o aluno conhecesse antecipadamente o novo espaço escolar. Assim, verificamos que existiu envolvimento parental face à transição escolar dos alunos.

A este nível, podemos ainda verificar diferenças significativas neste envolvimento dos encarregados de educação ($t(132)=1.697, p=.046$, uni caudal) de alunos com irmãos mais velhos ($M=5.86$) e alunos sem irmãos mais velhos ($M=6.17$), ou seja, estes encarregados de educação referem níveis mais baixos de envolvimento na transição escolar quando já experienciaram esta transição escolar anteriormente.

Neste tópico, verificámos ainda que não existem diferenças significativas neste envolvimento parental na transição escolar dos filhos consoante a qualificação académica dos encarregados de educação.

4.3.3. Envolvimento da escola para a transição escolar

Relativamente ao envolvimento da escola para a transição escolar, nomeadamente as atividades na escola de 1º ciclo, dinâmicas e estratégias, e conversas promovidas pelo professor de 1º ciclo entre os alunos e os seus encarregados de educação, verificámos um envolvimento escolar moderado ($M=4.63$), uma vez que a escala variava entre os valores 1 e 7, este valor encontra-se apenas ligeiramente acima do ponto médio.

4.3.4. Sugestões de estratégias de preparação para a transição escolar

Relativamente às sugestões de estratégias de preparação para a transição escolar, foram encontradas três grandes categorias: a realização de atividades relacionadas com esta transição escolar; os apoios que deveriam existir, e sugestões de alterações do sistema de ensino que iriam beneficiar esta transição escolar.

Como a tabela 15 ilustra, inserida na primeira categoria acima mencionada, obteve-se cerca de 75.57% das referências dos participantes, onde uma parte dos participantes (31%) referiu que seria importante e benéfico existirem atividades relacionadas com o 5º ano, no sentido de os alunos perceberem a dinâmica, o ambiente e a forma de funcionamento do novo ciclo de escolaridade. Uma parte dos participantes (33%) ilustrou ainda a realização de um “*open day*” ou a realização de visitas dos alunos à escola para onde iriam transitar e realizar atividades relacionadas com este novo ciclo. Alguns encarregados de educação refeririam ainda a importância de se promover a

comunicação entre alunos do 4º e 5º ano e os respectivos professores deste ciclo, possibilitando a troca de ideias e experiências entre estes sujeitos (7%). Em relação à categoria definida como apoios, tanto pelo contexto escolar como ao nível do apoio familiar, verificaram-se apenas 6.87% das referências dos participantes. Por fim, inserida na categoria seguinte, verificaram-se 17.56% das referências, onde se refere a importância e necessidade para a alteração de aspetos relacionados com o sistema de ensino entre os dois ciclos de escolaridade, como a alteração do método de ensino dos professores no 1º ciclo de escolaridade (8%), que poderia permitir uma aproximação entre os dois ciclos de escolaridade e assim tornar a transição escolar mais benéfica ao aluno.

Tabela 15

Sugestões de estratégias de preparação

Categoria	Sub categorias	Frequência	Frequência referências
Atividades relacionadas com transição para 5º ano Visitas à escola de 5º ano	Geral	31%	75.57%
	Visitar a escola no 1º período / mais cedo	3%	
	<i>Open day</i> / uma semana na escola de 5ºano	33%	
	Promover interação/atividades entre alunos do 4º e 5º ano	6.7%	
	Promover conversa e receção com professores	3%	
	Apoios	Apoios dos contextos	4.5%
	Promover envolvimento dos pais	1%	
	Desenvolvimento de competências de autonomia/confiança do aluno	2%	
Alterações do sistema / funcionamento	Aspetos ensino-aprendizagem (práticas prof.)	8%	17.56%
	Aproximar sistema 2º ciclo	10%	

Em forma de síntese relativamente às sugestões dos encarregados de educação, realça-se a necessidade para a realização de atividades e estratégias que permitissem aos alunos conhecer o novo sistema de ensino e a escola de 2º ciclo, aliada à pertinência para uma possível junção das formas de funcionamento destes dois ciclos de escolaridade, permitindo uma transição escolar menos brusca para o aluno.

4.4 Relação entre as dificuldades dos pais e as dificuldades percecionadas nos seus filhos com a transição escolar para o 5º ano

Relativamente às dificuldades sentidas pelos encarregados de educação face à transição escolar e às dificuldades percecionadas para os seus filhos, foi realizada uma análise de correlação entre as duas variáveis. Nesta análise verificou-se a existência de uma associação significativa, ainda que baixa, entre as dificuldades dos encarregados de educação e as dificuldades percecionadas para os seus filhos ($r= 0.244$; $p = <.01$). Cohen et al., (2018) afirmam que a associação de variáveis com valores inferiores a 0.30, transpõe uma relação baixa entre as variáveis. Assim, ainda que a relação entre estas variáveis seja baixa, podemos referir que quanto mais os pais sentem dificuldades no processo de transição dos seus filhos, mais tendência têm em identificar dificuldades sentidas pelos seus filhos.

Considerando o aspeto de compreender como foi vivenciada a transição escolar do aluno, do ponto de vista dos seus encarregados de educação, pretendeu-se ainda analisar a existência de uma possível correlação entre a forma como a adaptação do aluno ocorreu na dimensão relativa à dinâmica de ensino-aprendizagem e a dimensão relativa ao envolvimento do contexto escolar para esta transição escolar. No entanto, não se verificou uma relação existente entre estas variáveis, evidenciando-se como independentes.

Procurámos ainda perceber se existiam diferenças significativas na forma como a qualificação académica dos encarregados de educação condicionava o envolvimento parental para a transição escolar. Assim, dividimos os participantes em dois grupos, um com a qualificação académica até ao 12º ano de escolaridade e um segundo grupo com uma qualificação académica superior ao 12º ano de escolaridade. No entanto, verificamos que não existiram diferenças na forma como os pais se envolvem na transição escolar dos filhos consoante a sua qualificação académica.

Em forma de síntese, verificámos neste tópico a existência de uma relação entre as dificuldades sentidas pelos encarregados de educação com esta transição escolar e a forma como também percecionaram dificuldades nos seus filhos neste processo. Por outro lado, percebemos que a qualificação académica destes encarregados de educação não influenciou a forma como os alunos experienciaram a transição escolar para o 5º ano.

V. Discussão

Em forma de responder às questões de investigação colocadas e de verificar as hipóteses colocadas do presente estudo, serão discutidos os dados analisados que procuram dar resposta aos mesmos.

5.1 Vivências dos alunos

Relembrando que um primeiro objetivo específico remetia para compreender como é que os alunos do 4º ano de escolaridade se encontravam a vivenciar o processo de transição escolar, bem como compreender o processo de transição escolar para o 5º ano experienciado pelos alunos do 5º ano de escolaridade, através da perspectiva dos seus encarregados de educação.

5.1.1. Vivências afetivas e emocionais dos alunos

Numa primeira abordagem, considerámos ser alvo de análise as emoções dos alunos relatadas ao longo das entrevistas face à aproximação da transição escolar. Como referido anteriormente, a maioria dos alunos demonstrou estados de ansiedade, nervosismo e preocupação, e por outro lado alguma satisfação e entusiasmo. Estes dados parecem ser coerentes com a literatura, já que Symonds (2015) afirma que esta transição escolar é das principais influências sobre o stress e ansiedade dos alunos, prejudicando a sua resiliência e capacidade de adaptação. Richards (2011) refere ainda que este stress pode ser resultado da sensação de receio e preocupação do aluno face à nova escola ou por lado, ser um sinal da sua excitação e entusiasmo pela nova fase escolar. Ainda assim, Symonds (2015) afirma que, estas emoções negativas sentidas pela criança são provocadas pelas antecipações mais negativas que criam acerca da nova fase escolar, e que, por isso podem vir a diminuir após a transição escolar experienciada. Esta diminuição parece ainda ocorrer em casos em que a criança se sente confiante para ultrapassar situações em que anteriormente manifestou maior receio e preocupação (Symonds, 2015). Smith (2011) refere ainda que, a criança nesta transição escolar, pode manter uma atitude introvertida e de maior ansiedade ou, por outro lado, demonstrar comportamentos de desafio face à autoridade. Com base nos estados emocionais dos alunos acima descritos podem ser referidos alguns aspetos que se relacionam com os mesmos, tais como, os estados de entusiasmo e satisfação poderem remeter para o facto de uma parte destes alunos ter referido que os pais conversavam com eles de forma mais ou menos regular acerca desta transição, como forma de os preparar para a nova fase

escolar. Complementarmente, também se percebeu que alguns alunos conversam entre si acerca desta transição escolar, trocando ideias acerca da possibilidade de se encontrarem na mesma turma de 5º ano. Assim, estes aspetos parecem poder contribuir para o aluno se sentir emocionalmente entusiasmado e motivado pela transição escolar. Enquanto que, quando demonstraram estados de ansiedade e nervosismo, estas emoções podem estar relacionadas com o facto de alguns alunos terem percebido que irão para um contexto escolar diferente, mas também porque, através da perspectiva dos seus irmãos mais velhos, estes podem ter transmitido expectativas menos positivas acerca da nova fase escolar, aspeto relatado nas entrevistas (e.g. Low et al., 2011). Complementarmente, ainda relativamente aos estados de ansiedade dos alunos, podemos referir que a maioria dos alunos não participaram em atividades de preparação nem tiveram oportunidade de conhecer a futura escola. Ainda assim, estes estavam, como acima referido, coerentes com o que nos é referido pela literatura, já que esta fase de transição escolar é um acontecimento de muitas mudanças e alterações sentidas pelos alunos e que conseqüentemente, gera maior preocupação e receio pela nova fase escolar (e.g Symonds, 2015). Estes estados emocionais mais negativos podem remeter também para o facto de uma parte dos professores de 1º ciclo não conversar com estes alunos regularmente acerca desta transição escolar. A este nível, os alunos referirem muitas vezes, que o professor realçava esta transição escolar apenas quando os alunos se encontram de alguma forma a perturbar o normal funcionamento da aula, ou seja, chamando-os à atenção que aquele mesmo comportamento não seria tolerado no novo ciclo de escolaridade.

Ainda neste tópico, foi ainda alvo de consideração as emoções negativas exprimidas pelos encarregados de educação de alunos do 5º ano em relação aos seus filhos, descrevendo estados de ansiedade e motivação elevados e por outro lado, baixos níveis de receio para a nova fase escolar. Symonds (2015) afirma que os principais motivos para este stress e ansiedade dos alunos, revelam-se, essencialmente, ao nível das alterações na suas relações sociais, tanto com o grupo de pares como com o grupo de professores, onde também se insere a dificuldade nas interações sociais (que remete para o fenómeno *bullying*), ainda ao nível da exigência curricular e relativamente às suas expectativas de sucesso do novo contexto escolar. Aliadas a estas características, Symonds (2015) acrescenta ainda a sobrecarga académica, que conseqüentemente impede a disponibilidade de tempo lazer do aluno com o seu grupo de amigos, aspetos que podem gerar stress no aluno. Smith (2011) refere a importância dos professores, pais e comunidade escolar para a identificação de sinais de stress e ansiedade nos alunos de

forma prévia, proporcionando a capacitação do aluno na sua adaptação de forma positiva à nova fase escolar. Também Symonds (2015) ilustra vários estudos que verificaram que os maiores estados de ansiedade e preocupação dos alunos em transição diminuem após este processo. Da mesma forma, West et al. (2010) afirmam que são evidentes os estados de ansiedade experienciados pelos alunos antes da transição escolar, mas que estes parecem diminuir após este acontecimento escolar.

Complementarmente verificámos uma elevada motivação dos alunos de 5º ano para experienciar esta transição escolar, um aspeto também ilustrado pela literatura, podendo referir que estes níveis podem relacionar-se com o facto de alguns destes alunos terem anteriormente conhecido a sua futura escola de 2º ciclo, promovendo a sua motivação para a sua transição escolar.

Desta forma, podemos confirmar a hipótese colocada, verificando que os alunos de 4º e 5º ano de escolaridade se encontravam emocionalmente ansiosos para vivenciar a transição escolar para o 5º ano de escolaridade. Complementarmente verificámos ainda a elevada motivação dos alunos para a nova fase escolar.

5.1.2. Perceções e antecipações dos alunos em relação às interações sociais no 5º ano de escolaridade

Foi ainda alvo de análise as perceções sentidas pelos alunos face às suas interações sociais, em forma de procurar responder à primeira questão de investigação colocada. A este nível, e tendo em conta os dados analisados, a separação do grupo de pares, as novas interações sociais e a relação com alunos mais velhos, essencialmente, situações associadas ao fenómeno de *bullying*, foram os principais aspetos frisados pelos participantes de forma bastante abrangente. Desta forma, é possível verificar, tal como é afirmado pela literatura, que as relações interpessoais vão ter um grande impacto sobre a transição escolar dos alunos, sendo ainda uma das principais causas do stress e preocupação dos mesmos. A forma como o aluno se sente aceite e envolvido no grupo de pares, bem como a capacidade para estabelecer novas interações sociais, são dos aspetos mais referidos na literatura como essenciais ao bem-estar durante a transição escolar e o seu respetivo sucesso (Day et al., 2014; Rae, 2014). Symonds (2015) afirma que a criança realça três características nas suas relações sociais com a transição escolar, estas são: a perceção de que passam do grupo de alunos mais velhos, na escola de 1º ciclo, para estarem inseridos no grupo de alunos mais novos na nova escola; mostram perceção de que o seu grupo de pares vai diversificar; e ainda compreendem que o grupo turma terá

maior dimensão do que no 1º ciclo de escolaridade (Symonds, 2015). Assim, Smith (2011) refere que esta transição escolar leva a que a criança se sinta separada e distante do que lhe era familiar, sinta necessidade de se adaptar a novas regras e rotinas escolares e a todo o sistema escolar, mas essencialmente sente alterações nas suas interações com os professores e grupo de pares. As perspetivas dos alunos analisadas relativamente às suas relações sociais, estão bastante coerentes com a literatura, principalmente ao nível da separação do grupo de pares e o confronto com alunos mais velhos, referindo problemáticas como o *bullying*, pelos quais transmitiram receio e preocupação. Ainda assim, o facto de alguns alunos terem a perspetiva dos seus irmãos mais velhos, ou mesmo a perspetiva de antigos alunos do 1º ciclo, pode ter permitido para começarem a refletir acerca destas alterações sociais, preparando-os para estas mudanças relacionais.

Considerando que o fenómeno *bullying* ou as agressões de alunos mais velhos foram aspetos que tiveram alguma importância e referência por parte dos alunos do 4º ano, e tendo em conta a abrangência atual desta problemática nas escolas, consideramos importante referir alguns aspetos. Alguns estudos referem que pode existir um aumento do fenómeno de *bullying* no contexto escolar sobre alunos que se encontram num processo de transição escolar (Symonds, 2015). Este aspeto parece estar aliado à mudança e diversidade de elementos do grupo de pares, que pode tornar o aluno isolado socialmente e por isso estar mais vulnerável e suscetível de vir a ser vitimizado por outros alunos (Fernandes & Seixas, 2012). Este acontecimento pode também aumentar devido à falta de conhecimento acerca deste fenómeno pela comunidade escolar, podendo criar a ideia de que é um acontecimento “normal” entre adolescentes (Fernandes & Seixas, 2012). Assim, este aspeto parece elucidar para o facto de que estes receios dos alunos podem prejudicar todo o seu percurso de escolaridade, a sua transição escolar e a consequente adaptação ao novo contexto escolar. O potencial aumento deste fenómeno pode ser combatido de formas simples, através da elaboração de políticas anti *bullying* nas escolas e com a sensibilização para a importância de denunciar este tipo de acontecimentos (Symonds, 2015).

No que se refere ao receio dos alunos pelas interações com alunos mais velhos, também a literatura parece estar em coerência com os dados analisados. Symonds (2015) afirma que, embora a interação com alunos mais velhos possa ser um fator positivo para a transição escolar, existe uma conotação negativa face a esta interação aliada à dificuldade de integração social sentida pelo aluno em relação à sua turma. Abrantes (2009) verificou que, alguns meses após a transição, os alunos demonstram estar

integrados socialmente, principalmente no seu grupo turma e manifestaram interesse e satisfação pelos novos conteúdos e aprendizagens. Ainda assim, remetem um conjunto de dificuldades ao nível da relação com o grupo de alunos mais velhos. Assim, considerando que não é um padrão a criança sentir um aumento no seu suporte e confiança social com a transição escolar, será importante promover este apoio social entre o grupo de alunos, através da cooperação entre as escolas de 1º e 2º ciclos de escolaridade (Symonds, 2015). A investigação sugere que uma das formas para colmatar este receio social pode passar pela promoção de atividades entre os dois grupos de alunos e pela dinamização de tutorias entre alunos, podendo proporcionar maior bem-estar social nos alunos mais novos (e.g. Symonds, 2015).

Desta forma, podemos referir que as perceções dos alunos em relação às suas interações sociais realçam as investigações anteriores, já que através de conversas em casa, com os irmãos mais velhos ou mesmo com colegas, tomaram a perceção destas alterações relacionais com a nova fase escolar. O impacto emocional e a antecipação negativa desta separação do grupo de pares, bem como da dificuldade nas relações interpessoais, foi visível ao longo das entrevistas com os alunos, atribuindo uma conotação emocionalmente negativa a estas mudanças. A este nível, foi ainda perceptível a referência ao fenómeno de *bullying*, inserido nas dificuldades nas relações interpessoais, no qual os alunos atribuíram receio e preocupação. Este aspeto realça a proporção desta problemática nos contextos escolares e o receio antecipado pelos alunos, sendo que este lhes é transmitido antes da transição escolar, e que conseqüentemente pode influenciar esta fase escolar e o seu bem-estar social (e.g. Symonds, 2015).

5.1.3. Antecipações e expectativas dos alunos em relação ao 5º ano de escolaridade

Foi ainda alvo de consideração, as principais antecipações e expectativas dos alunos face às mudanças que conheciam acerca do novo contexto escolar. Neste tópico inserem-se as mudanças identificadas pelos alunos, onde são realçados aspetos estruturais do novo contexto escolar como o tamanho da escola, bem como aspetos relacionados com a rotina ensino-aprendizagem e as relações sociais. Os alunos antecipam também mudanças relacionadas com o sistema de ensino, como a diversidade do horário escolar, a exigência curricular, a diversidade de professores e de disciplinas e a quantidade de trabalhos de casa. Este conjunto de antecipações dos alunos compreende-se e reflete-se na investigação e literatura analisada. Symonds (2015) afirma que a criança cria uma série

de antecipações relacionadas com esta transição escolar, que se relacionam com as suas preocupações e ambições. Algumas investigações enumeram um conjunto de antecipações dos alunos de 5º ano recolhidas ao longo dos anos, que se mostram compreendidas e coerentes com os resultados do presente estudo. Uma destas antecipações relaciona-se com os horários escolares, a sua conseqüente adaptação e a gestão do tempo pelo aluno face a cada disciplina curricular. Este aspeto, ainda que possa gerar stress e receio ao aluno, parece diminuir e atenuar após esta transição escolar (Symonds, 2015). Outra das antecipações dos alunos prende-se com a diversidade de disciplinas, especificamente a carga curricular mais extensa, em comparação com a do 1º ciclo de escolaridade e a maior especificidade de disciplinas e conteúdos. Relativamente aos professores e a sua relação com os alunos, estes percebem a mudança da natureza da relação com o professor, que será de menor suporte afetivo e proximidade, remetendo para a passagem da monodocência para a pluridocência. Nestes estudos, os alunos antecipam ainda aspetos relacionados com as práticas pedagógicas exigentes, aliado à preocupação relativa à sua capacidade de adaptação para cada dinâmica de ensino do professor (Symonds, 2015). Alguns estudos, segundo Symonds (2015), remetem ainda para antecipações dos alunos relacionadas com as suas competências e inseguranças face ao facto de estar inserido no grupo de alunos mais novos da escola, realçando antecipações relacionadas com comportamentos de *bullying* dos alunos mais velhos e a relação com o grupo de pares, associadas à aceitação social e situações de conflito (Gomes & Carvalho, 2007). Assim, também os dados do presente estudo relativamente às antecipações dos alunos encontram-se representados nestas investigações, confirmando a hipótese 2 colocada, verificando que as expectativas e antecipações dos alunos em relação ao 5º ano de escolaridade refletem-se tanto ao nível do sistema de ensino e rotinas escolares como do espaço físico e das relações sociais.

Ainda em relação às antecipações e expectativas dos alunos, podemos referir que uma transição escolar exige, em muitos casos, o afastamento do aluno de um contexto que lhe é familiar, onde vai perceber mudanças nas suas rotinas e na sua adaptação social e individual. Assim, quando é possível gerar um processo de antecipação positiva da nova situação, isso permite uma reflexão pelo sujeito acerca da adaptação que necessita de realizar no novo contexto (Sim-Sim, 2010). O facto de estas percepções e antecipações dos alunos poderem gerar estados de insegurança para vivenciar a nova fase escolar, poderia direcionar os programas de transição escolar e o envolvimento dos professores de 1º ciclo de escolaridade para uma transição escolar mais positiva, evitando

antecipações negativas dos alunos. Como foi possível verificar no conjunto de antecipações dos alunos relatadas pela investigação, estas relacionam-se com as percepções dos participantes do presente estudo, principalmente a nível relacional e relativas ao sistema de ensino. Estas percepções mostram também que os alunos conheciam pontualmente as principais mudanças existentes entre os dois sistemas de ensino. Este aspeto pode remeter novamente, para o contato que os alunos tinham com a perspectiva dos seus irmãos mais velhos e com as informações transmitidas pelos seus pais. Assim, torna-se notória a importância do envolvimento dos encarregados de educação nesta transição escolar, transmitindo de forma contínua e numa perspectiva positiva e relativa ao desenvolvimento do aluno, as principais mudanças escolares.

5.1.4. Dificuldades e aspetos positivos nos alunos com a transição escolar

De forma a responder à segunda questão de investigação colocada, procurámos verificar quais as dificuldades e aspetos facilitadores que os encarregados de educação percecionaram nos seus educandos com a transição escolar.

As principais dificuldades dos alunos apontadas pelos seus encarregados de educação remetem para as principais características que mais contrastam com o 1º ciclo de escolaridade, e ilustradas pelas investigações, como: os aspetos relacionados com a estrutura física da escola, como a diversidade de salas de aula e ainda com organização escolar, nomeadamente ao nível da diversidade do horário escolar e de disciplinas. Tem vindo a ser refletido acerca do facto da criança estar numa situação em que transita de um meio escolar mais pequeno e de relações de elevada proximidade, para um ambiente escolar de menor envolvimento e proximidade, exigindo ao aluno um conjunto de adaptações que se podem tornar problemáticas (West et al., 2010). Um dos aspetos referidos também nos estudos como sendo o de maior dificuldade para os alunos com a transição escolar, reflete-se nas novas interações sociais, na dificuldade em se integrar num novo grupo de pares e ainda nas interações com os alunos mais velhos (Symonds, 2015). A literatura evidencia ainda que uma das grandes dificuldades de adaptação dos alunos surge com a diversidade de disciplinas e de professores, existindo a passagem da monodocência para a pluridocência e a diversidade de práticas pedagógicas, sendo esta das características que mais distingue os dois ciclos de escolaridade e que tem conseqüentemente uma grande influência sobre o desempenho académico do aluno. Para além destes aspetos, os alunos evidenciam também dificuldades na gestão dos horários escolares e no desenvolvimento do método de estudo individual (Smith, 2011).

As dificuldades dos alunos direcionam, tal como a investigação indica, para a importância de atividades de preparação relacionadas com o novo sistema de ensino e estrutura escolar, beneficiando a experiência de transição escolar do aluno (e.g. Smith, 2011).

Relativamente aos aspetos positivos sentidos no aluno com a transição escolar, de acordo com os seus encarregados de educação, estes remetem para o desenvolvimento das competências sócio emocionais, principalmente a autonomia, responsabilidade e o nível da maturidade dos alunos. Tal como Rae (2014) afirma, esta transição escolar, aliada ao facto de ser o momento que marca a pré-adolescência dos alunos, possibilita o desenvolvimento das competências sócio emocionais do aluno, como a responsabilidade, autonomia e gestão dos horários e do tempo dedicado ao estudo. Este processo de transição escolar pode provocar e influenciar a necessidade de o aluno começar a adotar uma postura mais adulta, no sentido de ser capaz de ultrapassar a separação do grupo de pares e estabelecer novas interações sociais, nas quais mais se identifique. Assim, pode ser importante que as escolas promovam a discussão e reflexão entre os alunos, levando a que explorem e percecionem a diversidade de atitudes e valores entre um diverso grupo de pares (Smith, 2011).

5.1.5. Efeitos dos irmãos mais velhos no processo de transição escolar

Relativamente aos efeitos dos irmãos mais velhos dos alunos de 5º ano no seu processo de transição escolar, colocámos a hipótese 3 que referia que os alunos com irmãos mais velhos experienciam uma transição escolar mais positiva que os alunos sem irmãos mais velhos. Pelos dados analisados, pudemos verificar que existiram diferenças entre os alunos com e sem irmãos mais velhos ao nível das suas vivências afetivas na entrada para o 5º ano, ao nível dos seus estados de preocupação e receio. Desta forma, verificámos que os alunos com irmãos mais velhos apresentam menores níveis de preocupação e receio que os alunos sem irmãos mais velhos. Esta diferença pode demonstrar que o envolvimento entre irmãos pode reduzir os estados emocionais mais negativos com a vivência da transição escolar, promovendo de forma benéfica a nova fase escolar do aluno.

Embora a literatura acerca desta relação entre irmãos mais velhos não aprofunde a adaptação ao novo ciclo de escolaridade dos irmãos mais novos, podemos considerar que estes dados são coerentes com o que os estudos nos indicam. Bouchey et al. (2010) afirmam que as experiências dos irmãos mais velhos podem servir como modelo social

para os irmãos mais novos, transmitindo-lhes a postura e o envolvimento social. Por outro lado, também o envolvimento nas tarefas e atividades escolares de um irmão mais velho, muitas vezes influencia diretamente e promove o envolvimento académico do seu irmão mais novo (Rogers et al., 2017). Foi ainda verificado que a proximidade da relação entre irmãos aumenta durante a adolescência de um dos sujeitos, e assim numa fase de transição escolar do irmão mais novo (Bouchey et al., 2010). Algumas investigações de carácter contínuo verificaram os efeitos dos irmãos mais velhos sobre as dinâmicas e interações sociais dos seus irmãos mais novos, bem como o seu envolvimento académico. Esta influência também pode ocorrer quando o aluno percebe o estatuto e papel social do seu irmão mais velho no contexto escolar (Wang et al., 2019). Wang et al. (2019) afirmam e verificaram que os irmãos mais velhos, principalmente durante a fase da adolescência, têm uma grande influência nos processos relacionais e académicos dos seus irmãos mais novos.

Por outro lado, foi ainda possível verificar que não existiram diferenças significativas na adaptação e transição escolar dos alunos com e sem irmãos mais velhos ao nível das rotinas de ensino-aprendizagem e nas novas relações sociais e com o contexto. Estes resultados não se encontram representados na literatura já que afirma que um aluno em processo de transição escolar necessita de estar envolvido e apoiado pelos variados contextos e de entrar em contacto com o ambiente escolar para onde transitará. Assim, se de forma contínua, o aluno começar a conhecer as dinâmicas do seu irmão mais velho, os conteúdos e tarefas escolares e os respetivos materiais, mesmo que sejam de uma fase de escolaridade superior à que transitará, proporciona que entre em contacto com as novas características e perceba certas mudanças, antecipando de forma positiva a nova fase escolar (e.g. Bouchey et al., 2010). Complementarmente a esta análise estatística, também foi possível perceber, ainda que não de forma mensurável, que os alunos do 4º ano ao longo das entrevistas descreviam que observavam os irmãos mais velhos na realização de tarefas escolares, associando a quantidade de material escolar à diversidade de disciplinas e refletiam sobre a diversidade e irregularidade do horário escolar do irmão ao longo da semana. Desta forma, este contacto indireto com as novas dinâmicas escolares envolventes no 2º ou 3º ciclo de escolaridade preparam o aluno para esta transição escolar, podendo vivenciá-la posteriormente de forma menos brusca e mais segura e positiva.

Os resultados analisados podem ser justificados pelo facto de os dados recolhidos terem sido obtidos através da perspectiva dos encarregados de educação e não dos alunos

diretamente envolvidos, e por outro lado, o facto de alguns encarregados de educação já terem anteriormente experienciado esta transição escolar e por isso puderem transmitir uma perspetiva menos atenta face à transição do seu filho mais novo. Desta forma, consideramos que a hipótese 3, que referia que os alunos com irmãos mais velhos experienciam uma transição escolar mais positiva que os alunos sem irmãos mais velhos, foi rejeitada. Não podemos considerar que a hipótese 3 tenha sido confirmada, uma vez que as diferenças encontradas se verificaram apenas nos estados afetivo-emocionais dos alunos ao nível do receio e preocupação, não sendo verificadas tanto ao nível da sua motivação e ansiedade como ao nível da adaptação do aluno face às relações sociais e com o contexto e ao nível das rotinas ensino-aprendizagem.

5.2 Vivências dos encarregados de educação

Como segundo objetivo específico, procurámos compreender como foi o processo de transição escolar para os encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade.

5.2.1. Dificuldades dos encarregados de educação na transição escolar

Em relação às dificuldades sentidas pelos encarregados de educação dos alunos com esta transição, estas apareceram correlacionadas positivamente com as dificuldades que sentiram nos seus filhos. Estas dificuldades são relativas à estrutura física da escola e a organização escolar, nomeadamente ao nível da aquisição de método de estudo individual, a diversidade de disciplinas, associada à mudança de contexto escolar e diversidade de salas, bem como a diversidade e gestão do horário escolar. Apesar desta relação positiva entre as dificuldades dos dois grupos de sujeitos, os encarregados de educação mostram ter como principal dificuldade a conciliação de horários, com o seu horário laboral e atividades de tempos livres dos alunos. Este aspeto reflete-se essencialmente devido ao facto de uma parte destes alunos iniciar as aulas no período do início da tarde (13H30), uma parte do dia em que já decorre o horário laboral, dificultando a disponibilidade dos encarregados de educação na deslocação do seu filho para a escola. Relativamente a esta dificuldade de conciliar os horários, vários estudos referem que o horário laboral do encarregado de educação influencia o tempo que dispõem para estar com o seu filho e acompanhá-lo nas suas tarefas escolares. A este nível, pode ser sugerido futuramente, que fossem disponibilizados outros recursos e apoios para serem colmatadas estas dificuldades dos pais, que conseqüentemente podem prejudicar o bem-estar

académico do aluno. Oliveira-Formosinho, Lima et al. (2016) afirmam que a forma como a transição escolar é vivenciada não depende exclusivamente das competências das crianças, mas na forma como a comunidade escolar e as famílias se envolvem e apoiam entre si. Este suporte pode ocorrer através do contacto que o encarregado de educação estabelece com a escola e com o professor de 1º ciclo do seu filho (Dockett & Perry, 2013). Griebel e Niesel (2013) referem que os familiares dos alunos em transição escolar, sentem alterações nas suas competências de responsabilidade e de prestação de apoio às aprendizagens do seu filho. Assim, demonstram como principais preocupações o desempenho e o sucesso académico do seu filho e as dinâmicas relacionais, como as interações com o grupo de alunos mais velhos da escola (Batista da Silva, 2013; Salgado & Neto, 2012). A este nível, a literatura remete ainda para o impacto emocional que esta transição escolar tem sobre os encarregados de educação dos alunos, sentindo necessidade de alterar os seus comportamentos, interações e rotinas individuais (Webb et al., 2017).

Assim, os dados apresentados, podem por um lado demonstrar a falta de envolvimento das escolas, no sentido de transmitirem informações acerca do novo ciclo de escolaridade aos encarregados de educação. No entanto, as principais dificuldades prendem-se com a gestão de horários e atividades, uma vez que contrariamente à dinâmica do 2º ciclo de escolaridade, no 1º ciclo de escolaridade, o aluno passava grande parte do dia na escola. Este aspeto implica uma mudança e adaptação da gestão e organização dos encarregados de educação, que nem sempre é totalmente facilitada pelas atividades laborais dos mesmos. De referir ainda, que a dificuldade destes participantes para o acompanhamento das tarefas escolares dos alunos, deve-se à incompreensão dos novos conteúdos escolares, já que a exigência e diversidade curricular começam a aumentar progressivamente. Este aspeto pode influenciar a forma como apoiam o aluno a nível escolar, podendo levar a que o aluno sinta uma redução do apoio e envolvimento parental, influenciando o seu desempenho académico (e.g. Jaiswal, 2018). Esta questão tem vindo a ser referida pela investigação uma vez que à medida que a escolaridade do aluno aumenta, mais os encarregados de educação começam a demonstrar dificuldade no acompanhamento dos conteúdos programáticos e nas tarefas escolares. Esta dificuldade pode dever-se à extensidade e exigência destes programas curriculares, como também, por vezes, pode contrastar com a qualificação académica dos respetivos encarregados de educação, que conseqüentemente influencia o seu envolvimento parental a nível escolar.

Desta forma, podemos confirmar a hipótese 4 colocada, verificando que existe uma relação positiva entre as dificuldades dos encarregados de educação e a sua perceção sobre as dificuldades dos seus educandos com esta transição escolar.

5.2.2. Envolvimento escolar na transição escolar

Em relação ao envolvimento escolar e às atividades desenvolvidas pelas escolas, e procurando responder à terceira questão de investigação colocada, a principal atividade desenvolvida pelas escolas de 1º ciclo envolvia a apresentação da escola aos alunos do 4º ano no 1º dia de aulas, mas sem que fosse promovida a interação com a nova comunidade escolar. Uma atividade também desenvolvida, envolvia que os alunos de 4º ano estivessem durante uma semana a frequentar as instalações da escola de 2º ciclo, permitindo que conhecessem o espaço e realizassem algumas atividades. No entanto, foi percebido que esta atividade não explorava diretamente a transição escolar e não permitia o contacto com a comunidade escolar dessa escola. Complementarmente, respondendo à quarta questão de investigação colocada, foi verificado que os encarregados de educação se mostraram satisfeitos com as atividades realizadas nas escolas dos seus filhos e com o envolvimento do professor de 1º ciclo face à transição escolar do filho, ainda que estas não tenham abrangido todos os alunos de 5º ano de escolaridade.

A este nível, Batista da Silva (2013) verificou a importância e benefício das atividades de preparação no processo de transição escolar dos alunos, para a sua adaptação e confiança sentida nesta fase escolar. Para além disso, essas atividades mostram-se também benéficas quando procuram apoiar os familiares e o seu envolvimento (Batista da Silva, 2013). Esta investigação ilustra a importância dos programas de transição escolar destinados, não só aos alunos do 4º ano, como também aos seus familiares, já que se pode considerar que estes também se encontram a passar por um processo de transição (Batista da Silva, 2013; Webb et al., 2017). Assim, os programas de transição escolar devem ser consistentes na sua planificação e execução e na sua posterior avaliação, devendo ainda estar adaptados às necessidades dos alunos e às suas competências de autogestão e resiliência, bem como na promoção do seu suporte e bem-estar social (Symonds, 2015).

Rae (2014) desenvolveu um programa de transição escolar, onde o principal objetivo seria dar suporte e apoio à criança neste processo, auxiliando-a no desenvolvimento da sua confiança e das suas competências essenciais para o sucesso desta transição escolar. Este programa pretendia ainda promover o envolvimento dos

professores, pais e outros profissionais no processo de transição escolar da criança. No seu estudo foi ainda possível identificar cinco fatores chave que possibilitam um processo de transição escolar de sucesso, tais como: o estabelecimento de novas interações sociais; o aumento da confiança e auto estima do aluno; facilidade na adaptação ao novo contexto escolar; atribuição de funcionalidade e importância à sua escolaridade; e demonstrar facilidade em experienciar e adaptar-se às suas novas rotinas escolares (Rae (2014). Assim, Rae (2014) afirma que as crianças que se inserem em contextos de suporte e apoio à sua transição escolar, provavelmente vão vivenciar um processo de transição escolar mais positivo. Este apoio e envolvimento podem ser providenciados através da apresentação da futura escola, mantendo uma atitude positiva e calma durante os primeiros dias no novo ciclo de escolaridade e auxiliar o aluno na adaptação às diversas alterações do sistema de ensino e organização escolar (Rae, 2014).

Neste sentido, realça-se a importância destes programas de transição para o bem-estar dos envolvidos, principalmente dos alunos, já que a literatura refere que se esta transição escolar for vivenciada como positiva pelos encarregados de educação também será sentida pelos respetivos alunos (e.g. Webb et al., 2017). O envolvimento escolar pode ter proporcionado que os participantes do presente estudo se sentissem satisfeitos e conhecedores de uma série de aspetos relativos a esta transição escolar, possibilitando que transmitissem expectativas mais positivas aos seus filhos, alunos do 5º ano de escolaridade. O envolvimento parental positivo, poderá ter alterado de forma favorável a confiança dos alunos e assim, gerar um processo de transição positivo e consequentemente promover a facilidade de adaptação do aluno ao sistema de ensino. Assim, pode ser realçada a importância do envolvimento escolar na transição escolar dos alunos, capacitando os seus familiares para a transmissão das principais características da nova fase escolar, com foco no bem-estar do aluno durante a sua transição escolar.

Podemos ainda acrescentar, ilustrando a importância das atividades de preparação para a transição escolar (e.g. Rae, 2014), que foi que percebido os alunos do 4º ano entrevistados, não tinham, até à data da entrevista, realizado alguma atividade de preparação para a transição escolar, e que tendo em conta o encerramento das escolas durante o mês de março do anterior período letivo nenhuma atividade foi realizada. Foi ainda percebido que os professores de 1º ciclo destes alunos, conversaram com estes acerca deste processo transição escolar, ainda que alguns apenas em situações problemáticas.

Howe (2011) refere um conjunto de práticas benéficas para a cooperação entre os contextos, em forma de promover um processo de transição escolar benéfico. Estas práticas podem reenviar para apresentações da escola destinadas aos alunos e aos seus encarregados de educação, onde seriam informados acerca da transição escolar e essencialmente, transmitir aos sujeitos que este não é um processo que tenham de vivenciar de forma isolada e sem qualquer apoio do contexto escolar. Outra proposta surge da criação de fóruns entre alunos de 4º e 5º ano de escolaridade e os seus encarregados de educação, onde poderiam esclarecer as suas dúvidas e expressarem as suas preocupações e receios acerca desta transição escolar. Uma outra proposta relaciona-se com a visita da comunidade escolar do 2º ciclo às escolas de 1º ciclo, promovendo a interação entre os dois grupos de alunos e o contacto com os professores e outros profissionais. Aliada a esta proposta, Howe (2011) refere o benefício da realização de tutorias entre alunos de 1º e 2º ciclo, onde o aluno do 2º ciclo seria o mentor, para a melhor transição escolar do aluno mais novo.

De forma geral, a investigação realça muitas vezes a importância da cooperação das comunidades escolares e encarregados de educação para a promoção de um processo de transição escolar positivo e benéfico ao aluno e ao seu processo de escolaridade. Uma das questões que deve ser realçada, deve-se à conjuntura sócio política, que nem sempre aposta e estabelece programas de apoio abrangentes à transição escolar dos alunos. A este nível, podemos ilustrar o caso de Gomes e Carvalho (2007) que construíram um programa de preparação para o 2º ciclo de escolaridade, uma vez que foram percebidas, num determinado contexto escolar, uma série de acontecimentos e perturbações dos alunos já no 5º ano, relacionados com a sua dificuldade de adaptação ao novo sistema e estrutura escolar. Neste sentido, podemos referir que, embora este programa venha realçar novamente a importância e benefício destes programas, o mesmo foi implementado apenas por se terem verificado problemáticas associadas à adaptação dos alunos após a transição escolar. Desta forma, pode não se torna benéfico para o bem-estar social e académico dos alunos intervir no seu processo de transição apenas quando se verificam maiores dificuldades, mas agir de forma preventiva para um processo de transição benéfico e de sucesso a todos os alunos.

5.2.3. Efeitos da qualificação académica dos encarregados de educação no processo de transição escolar dos alunos

Dado o envolvimento parental nos processos de transição escolar, considerámos ainda importante verificar se existiam diferenças no processo de transição escolar relatado pelos encarregados de educação dos alunos de 5º ano consoante a sua qualificação académica (até ao 12º ano de escolaridade e superior ao 12º ano de escolaridade). Assim, em relação à hipótese 5, que remetia para a influência da qualificação académica dos familiares na forma como a transição foi sentida pelos alunos, esta não foi corroborada, não tendo sido encontradas diferenças entre a forma como a transição escolar foi vivenciada por alunos com pais de qualificação académica superior ao 12º ano de escolaridade. Neste sentido, estes resultados não são coerentes com a literatura, já que vários estudos indicam que existe maior envolvimento e participação parental na escolaridade dos filhos quando os sujeitos têm uma qualificação académica superior (e.g. Rogers, et al., 2017). A qualificação académica de um sujeito pode ainda evidenciar que este se sinta mais preparado e capacitado para gerir e acompanhar o processo de aprendizagem e escolaridade do seu filho, em comparação com um sujeito com um baixo nível de qualificação académica (Ruivo, 2014; Vázquez-Cano et al., 2020). Lee e Bowen (2006) afirmam ainda que, para além da qualificação académica elevada dos pais, também o estatuto sócio económico estável, são promotores do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos para o seu sucesso académico, bem como o seu envolvimento em situações de transição escolar. Jaiswal (2018) através do seu estudo, verificou que sujeitos com uma qualificação académica superior, entre o ensino secundário e a licenciatura, tendem a apresentar um maior envolvimento na escolaridade dos seus filhos, em comparação com os pais com uma qualificação académica menos superior. Neste sentido, a qualificação e experiência académica de um sujeito promove a sua capacitação e autonomia para se envolver de forma benéfica nestes processos de aprendizagens dos seus filhos (Jaiswal, 2018). Davis-Kean (2005) ilustra ainda alguns estudos que remetem para a existência desta influência, onde mães com elevadas qualificações académicas apresentam expectativas e perceções positivas face ao processo de aprendizagem do seu filho e do seu sucesso académico. Referindo ainda que, estas expectativas proporcionaram e influenciaram de forma benéfica o desempenho e envolvimento escolar do aluno (Davis-Kean, 2005).

A este nível, podemos referir que muitos destes estudos presentes na literatura são constituídos por amostras diversificadas ao nível da qualificação académica dos

participantes, existindo casos de qualificações académicas referentes à escolaridade obrigatória anterior, como o 9º ano e até o 6º ano de escolaridade (e.g. Davis-Kean, 2005). Assim, tendo em conta que a maioria dos participantes do presente estudo não apresentava qualificações académicas de nível baixo, mas qualificações consideradas médias altas, não se verificou uma influência na transição dos seus filhos a este nível. Podemos ainda criar uma relação no facto de uma parte significativa destes participantes ter a conclusão do ensino secundário e o grau de licenciatura, tendo passado por uma série de experiências escolares anteriores, e que por isso pode ter auxiliado e apoiado o aluno de forma positiva e benéfica à sua transição escolar para o 5º ano de escolaridade (e.g. Jaiswal, 2018).

VI. Considerações finais

Com os resultados discutidos e analisados podemos referir algumas considerações e conclusões em relação à transição escolar dos alunos e dos seus encarregados de educação. Primeiramente verificaram-se efeitos emocionais negativos sobre a transição escolar nestes alunos, bem como a existência de antecipações e percepções negativas. Este aspeto revela a importância de preparar os alunos para todas as mudanças que caracterizam esta fase escolar, bem como o envolvimento dos seus familiares (Smith, 2011). A este nível deverá existir uma especial atenção nas antecipações negativas dos alunos em relação ao novo ciclo de escolaridade e promover expectativas positivas antecipadamente (Symonds, 2015). Podemos ainda referir, que também se verificaram estados de motivação e satisfação com a transição escolar, seja de alunos do 4º como de 5º ano, elucidando para o facto de que muitas vezes estes alunos estão ansiosos, mas também, motivados com uma nova fase escolar. Aliado a estes estados emocionais, com base nos estudos apresentados, estes podem estar intimamente ligados com as antecipações/percepções referidas pelos participantes face à transição escolar, podendo mostrar a pertinência para o desenvolvimento de atividades relativas a estas antecipações dos alunos no 4º ano de escolaridade (e.g. Symonds, 2015). A este nível, sentiu-se a necessidade e importância de ter criado uma questão no questionário que remetia para o estado emocional dos encarregados de educação dos alunos do 5º ano de escolaridade, onde através do qual seria possível realizar alguma correlação com a questão relativa ao estado emocional dos seus filhos. De referir ainda que, foi criado um questionário destinado aos encarregados de educação dos alunos do 4º ano onde esta dimensão emocional se encontrava presente, através da qual seria possível relacionar as emoções relacionadas pelos alunos nas entrevistas de grupo. No entanto, face ao encerramento das escolas estes questionários não foram distribuídos pelos participantes, tendo sido assim um objetivo anulado do estudo. Ainda que as questões criadas para ambos os questionários fossem maioritariamente idênticas, esta pode ter sido uma limitação. Este aspeto pode ter ocorrido devido ao facto de inicialmente existir um maior foco na realização das entrevistas de grupo com os alunos, tendo como garantido que mais tarde poderia ter sido feita uma correspondência dos dados com a perspectiva dos encarregados de educação destes alunos. Assim, com esta impossibilidade, não se esperava que fizesse sentido, como aconteceu durante a análise dos dados recolhidos, questionar também os encarregados de educação de alunos do 5º ano acerca do seu estado emocional com a

transição escolar do seu filho. Desta forma, podemos considerar estes dois aspetos como limitações do presente estudo.

Relativamente às perceções dos alunos relativamente às suas interações sociais, torna-se importante frisar que foi notório o impacto negativo da separação do grupo de pares e da interação com alunos mais velhos enquanto aspetos e traços negativos antecipados pelos alunos derivados desta transição escolar. Desta forma, pode ser demonstrada a importância que os relacionamentos sociais têm sobre o bem-estar social e académico do aluno e na forma como podem moldar a sua experiência de transição escolar (e.g. Day et al., 2014). Neste sentido, pode ser proposto como investigações futuras promover a relação e interação prévia dos grupos de alunos do 4º e do 5º ano de escolaridade. Assim, poderiam ser criados grupos de tutoria, onde de forma dinâmica e descontraída, os alunos trocariam ideias sobre o 5º ano, colocariam questões e expressariam os seus receios. Desta forma, o impacto relacional que esta transição escolar tem sobre os alunos do 4º ano de escolaridade poderia ser colmatado ou prevenido (e.g. Howe, 2011).

Seguidamente, as principais dificuldades dos alunos de 5º ano com esta transição escolar remetiam para aspetos relativos ao sistema escolar de 2º ciclo, como a diversidade de disciplinas e horários escolares, já que são sobre estes onde incide uma maior diferença entre os ciclos de escolaridade. Como Symonds (2015) refere, para além das diferenças ao nível do sistema de ensino, por exemplo relativamente à gestão do tempo dedicado a cada disciplina curricular, também se destacam dificuldades ao nível da estrutura escolar, como o tamanho da escola, que é apontado como um traço assustador para o aluno e a consequente mudança de sala ao longo do dia (Richards, 2011). Aliado a estas dificuldades, também os encarregados de educação relataram algumas dificuldades sentidas, que a nível estatístico parecem correlacionar-se positivamente com as dificuldades dos seus filhos. Assim, ainda que estas dificuldades tenham sido apontadas através da perspetiva dos encarregados de educação dos alunos, podemos sugerir atividades ou pequenas dinâmicas que permitissem desmitificar e esclarecer estas características aos alunos em situação de transição escolar promovendo uma experiência mais positiva.

Com a literatura analisada, procurámos perceber se existiam diferenças na transição escolar experienciada por alunos com e sem irmãos mais velhos. Assim, foram apenas verificadas diferenças entre estes dois grupos de alunos relativamente aos estados afectivo/emocionais de preocupação e receio, ou seja, de que os alunos com irmãos mais

velhos sentem menos preocupação e receio com a transição escolar do que os alunos sem irmãos mais velhos. A este nível, a literatura refere não só importância do envolvimento parental sobre o processo de escolaridade de uma criança, mas também do apoio e relação que esta estabelece com o irmão mais velho. Para além do suporte afetivo e apoio entre irmãos, também esta relação pode promover bem-estar social e académico ao irmão mais novo, quando este percebe o envolvimento escolar do seu irmão, tornando-se um modelo social e académico para o sujeito mais novo. Este envolvimento entre irmãos possibilita ainda a transmissão de informações acerca do novo contexto escolar e possibilita que o aluno entre em contato, de forma indireta, com o novo contexto escolar e as suas características, beneficiando a sua posterior transição escolar (e.g. Bouchey et al., 2011; Rogers et al., 2017). As diferenças analisadas nos resultados estão novamente representadas na investigação e mostram a importância do apoio e envolvimento familiar e, neste caso da relação que o irmão mais velho estabelece com o seu irmão mais novo, que se encontra num processo de transição escolar, para o seu bem-estar nesta experiência escolar.

Tendo como base a literatura, também procurámos verificar a influência da qualificação académica dos encarregados de educação na transição escolar dos filhos, que não foi significativa. Este aspeto remete para facto de a maioria dos encarregados de educação ter a conclusão da escolaridade obrigatória atual, sendo um grupo com experiência escolar e que possivelmente apoiou e esteve envolvido no processo de transição escolar do seu filho.

Por fim, procurou-se compreender as atividades de preparação desenvolvidas nas escolas dos alunos, que quando existentes, se notaram benéficas para alguns alunos e encarregados de educação. No entanto, muitos alunos não usufruíram destas atividades, revelando o envolvimento escolar atual a este nível e a sua abrangência. As investigações acerca deste tema têm em comum a referência constante acerca da importância para a implementação de programas de transição escolar para o 2º ciclo de escolaridade, para uma melhor experiência dos alunos na nova fase escolar (e. g. Bento, 2007). Ainda que o presente estudo tenha demonstrado resultados idênticos aos estudos referidos, realçando a necessidade de envolver a comunidade escolar no sentido de melhorar o processo de transição escolar, este primeiro surge como complemento às investigações já realizadas, com dados recentes e considerando as perspetivas dos encarregados de educação dos alunos de 5º ano. O presente estudo, complementando as investigações realizadas, elucida para as preocupações e receios dos alunos que estão em situação de transição escolar,

sobre a forma como estas podem influenciar de forma negativa o seu processo de transição para o 5º ano. Por outro lado, remete para os estados emocionais negativos dos alunos que já passaram por esta transição e como é que isso reflete a forma como a transição foi preparada pelas escolas e famílias. Todos estes aspetos evidenciados causam preocupação e devem ser alvo de atenção, já que se sabe que a forma como estas experiências escolares são vivenciadas pelos alunos vão muitas vezes influenciá-los e marcá-los ao longo do seu processo de aprendizagem e crescimento (Batista da Silva, 2013; Symonds, 2015).

Podemos ainda acrescentar como limitações do presente estudo, ainda que valorizando a realização de entrevistas de grupo (*focus grupo*) com alunos do 4º ano para a recolha destes dados, o controlo da natural dispersão e agitação do comportamento dos alunos durante as entrevistas, que pode ter dificultado a recolha e aprofundamento das suas perspetivas de acordo com as questões colocadas.

O que pode ser perceptível e alvo de reflexão com os dados do presente estudo e os dados apresentados por outras investigações ao longo desta dissertação, é o facto de apesar de já terem sido verificadas anteriormente estas dificuldades dos alunos e as suas preocupações com o novo sistema e estrutura escolar do 2º ciclo de escolaridade, não é conhecido que existam programas de preparação para esta transição a ocorrer de forma abrangente em todos os agrupamentos de escolas a nível nacional. É possível identificar informações nos *sites* de alguns agrupamentos de escolas, referindo breves atividades desenvolvidas nas escolas de 2º ciclo, onde os alunos conhecem o espaço escolar, mas sem que seja possível verificar a eficácia dessas atividades. Desta forma, podemos referir como investigação futura, criar um programa de transição escolar de fácil aplicação pelos professores de 1º ciclo, onde poderiam estar contempladas pequenas dinâmicas com os alunos relacionadas com esta fase escolar, que seriam úteis e benéficas ao seu processo de transição escolar, promovendo ainda o envolvimento da restante comunidade escolar e as famílias. Neste sentido, podemos ainda sugerir analisar a transição escolar de alunos envolvidos e que tenham frequentado atividades de preparação para o 2º ciclo e dinâmicas relacionadas com a nova fase escolar, comparativamente a alunos que não tenham frequentado este género de atividades e estratégias de preparação. Por fim, considerando que os participantes do presente estudo, devido ao encerramento das escolas, não tiveram oportunidade de realizar atividades relacionadas com a transição escolar, iniciando o atual ano letivo num novo contexto escolar, podemos propor o acompanhamento destes alunos e a restante comunidade escolar e compreender os efeitos desta situação.

VII. Referências

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico”. *Interacções, 1*, 25-53. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola - As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. (Tese de Doutoramento). ISCTE. Retirado de: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1268>
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola - Transições e desigualdades na educação básica, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=scie_abstract&pid=S087365292009000200003&lng=pt&nrm=iso
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2005). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling, 7*(4), 212-221.
- Akos, P. (2005). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5*(5), 339-345.
- Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico – Que mecanismos são utilizados?* (Pós-graduação em supervisão pedagógica e formação de formadores). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado de: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/831>
- Batista da Silva, E. F. (2013). *Processo de transição dos alunos entre o 1º e o 2º ciclo do ensino básico: Percepções, práticas e perspectivas* (Tese de Mestrado). Universidade da Madeira: Departamento de Ciências da Educação. Retirado de: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1134>
- Bento, A. V. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Porto: Edições Asa. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/54>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bouchey, H. A., Shoulberg, E. K., Jodl, K. M., & Eccles, J. S. (2010). Longitudinal links between older sibling features and younger siblings’ academic adjustment during

- early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 197–211. doi: 10.1037/a0017487
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Christenson, J. D., & Gutierrez, D. M. (2016). Using qualitative, quantitative, and mixed methods research to promote family therapy with adolescents in residential settings. *Contemporary Family Therapy*, 38, 52-61. doi:10.1007/s10591-016-9374
- Coelho, M. T. (2010). *A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico – Um contributo para o estudo de um problema num Agrupamento de escolas do Litoral Alentejano*. (Tese de Mestrado) Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *J Youth Adolescence*, 46, 558–569. doi: 10.1007/s10964-016-0510-6
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.
- Conselho nacional de educação (2016). *Parecer - Organização da escola e promoção do sucesso escolar*. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1132-parecer-organizacao-da-escola-e-promocao-do-sucesso-escolar>
- Correia, K. S., & Pinto, M. A. M. (2008). Stress, *coping* e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: Efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology – Developmental Psychology*, 56(6). doi:10.3389/fpsyg.2015.00052
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9(3), 181-210.

- Day, K. M., Hamm, J. V., Lambert, K., & Farmer, T. W. (2014). Social integration and students' perceptions of the transition to middle school. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 4*(1), 10-26. doi:10.5539/jedp.v4n1p10
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294
- Dias, E. B., & Campos, R. (2015). Sob o olhar das crianças: O processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 96*, 635-649.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Estatísticas da educação 2017/2018. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Families and the transition to school. In K. Margetts, & A. Kienig, A. (Eds.) *International perspectives on transition to school – Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 112-121). New York: Routledge.
- Dunlop, A. (2013). Curriculum as a tool for change in transitions practices. In K. Margetts, & A. Kienig, A. (Eds.) *International perspectives on transition to school – Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 135-145). New York: Routledge.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. In K. Margetts, & A. Kienig, A. (Eds.) *International perspectives on transition to school – Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 46-55). New York: Routledge.
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). Plano *bullying* – Como apagar o *bullying* na escola. Lisboa: Plátano editora.
- Gomes, F., J & Carvalho, R. G. (2007) Começar bem... do 4º para o 5º ano! - A experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Atas IX congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação – Educação para o sucesso: Políticas e atores* (pp. 225-235).
- Griebel, W., & Niesel, R. (2013). The development of parents in their first child's transition to primary school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualising, beliefs, policy and practice*. (pp. 101-108). London: Routledge.

- Howe, A. (2011). *Introduction – Exploring the great divide*. In A. Howe & V. Richards (Eds.) *Bridging the transition from primary to secondary school* (pp. 1-13). London: Routledge.
- Jaiswal, S. (2018). Influence of parent's education on parental academic involvement. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, 15(5), 114-119.
- Kienig, A., & Margetts, K. (2013). Beliefs, policy and practice – Challenges. In K. Margetts & A. Kienig, A. (Eds.) *International perspectives on transition to school – Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 149-154). New York: Routledge.
- Lee, J. & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218. doi: 10.3102/00028312043002193
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mara, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação (DGE).
- Low, S., Snyder, J., & Shortt, J. W. (2011). The drift toward problem behavior during the transition to adolescence: The contributions of youth disclosure, parenting, and older siblings. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 65–79. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00757
- Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2016). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 270-288. doi: 1045-3830/16
- Marturano, E. M., Trivellato-Ferreira, M. C., & Gardinal, E. C. (2009). Stresse quotidiano na transição da 1ª Série: Percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 93-101. doi:10.1590/S0102-79722009000100013
- Mullins, E. R. & Irvin, J. L. (2000). Transition into middle school. *Middle school journal*. Retirado: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00940771.2000.11494629>
- National Educational Systems (2020). Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
- Oliveira- Formosinho, J., Formosinho, J. & Monge, G. (2016). Algumas lições aprendidas. In C. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira - Formosinho (Orgs.),

- Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica.* (pp. 198-203). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem sucedidas. In C. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira - Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica.* (pp. 55-79). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem estar das crianças, famílias e equipas educativas: transições sucedidas. In C. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira - Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica.* (pp. 36-53). Porto: Porto Editora.
- Onetti, W., Fernández-García, J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLoS ONE*, *14*(2). doi: 10.1371/journal.pone.0212640
- Patton, J. R., & Kim, M. K. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, *29*(1), 9-26. doi:10.21814/rpe.8713
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). Efeitos de transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o auto conceito e a auto estima. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 1551-1562). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, A. I. F., & Mendonça, D. (2005). O stresse escolar na transição das escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino Básico: A versão portuguesa do questionário de avaliação do stresse escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, *9*(1), 89-107.
- Rae, T. (2014). Supporting successful transition from primary school to secondary school – A programme for teachers. London: Routledge.
- Richards, V. (2011). Adolescent development – Intellectual and emotional changes. In A. Howe & V. Richards (Eds.) *Bridging the transition from primary to secondary school* (pp. 41-55). London: Routledge.
- Richards, V. (2011). Adolescent development – Personal and social changes. In A. Howe & V. Richards (Eds.) *Bridging the transition from primary to secondary school* (pp. 56-70). London: Routledge.

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International journal of clinical and health psychology, 16*, 166-174. doi: 10.1016/j.ijchp.2016.01.003
- Rogers, C. R., Guyer, A. E., Nishina, A., Conger, K. J. (2017). Developmental change in sibling support and school commitment across adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 28*(4), 858–874. doi:10.1111/jora.12370
- Rosário, P., Soares, R. M. S., Grácio, E. C. L., Simões, F. Núñez, J. C., Gonzalez-Pianda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental: *Psicologia em Estudo, 10*(3), 343-351. doi:10.1590/S1413-73722005000300002.
- Ryan, A. M., Shim, S. S., & Makara, K. A. (2013). Changes in academic adjustment and relational self-worth across the transition to middle school. *Journal of Youth and Adolescence*. doi:10.1007/s10964-013-9984-7
- Ruivo, M. (2014). *Envolvimento parental na escolaridade dos filhos - Emoções e qualidade percebidas por alunos de 2º e 3ºciclo*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ISPA.
- Salgado, M., & Neto. A. J. (2012). *A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: Um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores*. In O. Magalhães, & A. Folque (Org.), *Práticas de investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. Retirado de: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7991>
- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C., & Candeias, A. (2011). *Efeitos das transições escolares no rendimento académico: Os capitais económicos, cultural e social*. Atas do XI Congresso luso afro brasileiro de ciências sociais – Diversidades e desigualdades.
- Schumacher, D. (1998). *The transition to middle school*. ERIC Resource Center.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa, (pp. 111-118). Coimbra: Escola superior de Educação de Coimbra.

- Smith, H. (2011). The emotional impact of transfer – What can be learned from early years practice. In A. Howe & V. Richards (Eds.) *Bridging the transition from primary to secondary school* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Simões, R., Leal, I., & Maroco, J. (2010). Paternal involvement in a group of fathers of elementary school children. *Psicologia, saúde & doenças*, *11*(2), 339-356
- Stocker, C. M., Burwell, R. A., & Briggs, M. L. (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology*, *16*(1), 50–57. doi:0.1037//0893-3200.16.1.50
- Symonds, J. (2015). *Understanding school transition – What happens to children and how to help them*. Abingdon: Routledge.
- Wang, M., Degol, J. L., & Amemiya, J. L. (2019). Older siblings as academic socialization agents for younger siblings: Developmental pathways across adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*, 1218–1233. doi:10.1007/s10964-019-01005-2
- Webb, G., Knight, B. A., & 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. doi:10.1080/09669760.2017.1301808
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, *25*(1), 21–50. doi: 10.1080/02671520802308677
- Vázquez-Cano, E., Calle-Cabrera, A. M., Hervás-Gómez, C., López-Meneses, E. (2020). Socio-family context and its influence on students' PISA reading performance scores: Evidence from three countries in three continents. *Sciences: Theory and Practice*, *20*(2), 50 - 62. doi: 10.12738/jestp.2020.2.004

VIII. Anexos

Anexo 1 – Guião para a realização dos *focus* grupo com alunos do 4º ano de escolaridade

Guião de entrevista

- Apresentação
 - ⇒ estudo
 - ⇒ explicar o funcionamento dos grupos - conversa de grupo
 - ⇒ objetivos das entrevistas de grupo
 - ⇒ sem respostas corretas ou erradas
 - ⇒ respostas que lhes façam sentido e opinião pessoal
 - ⇒ anonimato e confidencialidade
 - ⇒ distribuição de cores e explicação de proteção de identidade
 - ⇒ solicitar dados pessoais

- Recolha de dados de identificação – idade, número e idades de irmãos.

Partilha no grupo:

1. Para o próximo ano vão mudar de escola e passar para o 5º ano. O que acham que vai acontecer? (introdução)
2. Como souberam que iam mudar de escola e de ano? E quem vos disse?
3. Falaram sobre o que poderá ser diferente? Com quem? Tiveram dúvidas? Têm feito perguntas?
Nessa conversa, que mudanças acham que vão ter/existir /acontecer?
4. Participaram em atividades na escola sobre mudarem e passarem para o 5ºano? (possíveis exemplos) O que fizeram e com quem? Para que que acham que essas atividades serviram? Porque é que acham que existiam essas atividades?
5. E em casa ou com os vossos pais, como estão a preparar a mudança para o 5º ano? Fizeram alguma atividade? (se não, conversaram sobre a nova escola?)
6. Como se sentem em relação a mudarem de escola e de irem para o 5º ano no próximo ano letivo?
7. O que acham que vai mudar e que vai ser diferente?
8. Ainda têm alguma dúvida acerca da vossa mudança de escola e de passarem para o 5º ano?

Questionário aos encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade

Este questionário pretende perceber quais as perceções dos encarregados de educação de alunos do 5º ano de escolaridade do ensino básico acerca da transição para o 5ª ano de escolaridade do ensino básico. Neste sentido, solicita-se o preenchimento às questões abaixo indicadas, consoante as vivências que tem como o seu educando ao nível da sua transição para o 5º ano de escolaridade.

Obs: As suas respostas têm um carácter anónimo e confidencial. Não será identificado em qualquer situação.

Dados de identificação

a. Preenche este questionário enquanto:

Mãe Pai Familiar Outro: _____

b. Género: Masculino Feminino Outro

c. Idade: _____

d. Nº de filhos _____ Idade/s: _____

e. Habilitações académicas: _____

f. Profissão actual: _____

1. Assinale na escala abaixo, como acha que o seu educando reagiu em relação à mudança para o 5º ano de escolaridade e à mudança de escola, para cada um dos aspetos enunciados.

Nada preocupado								Muito preocupado
1	2	3	4	5	6	7		
Nada receoso								Muito receoso
1	2	3	4	5	6	7		
Nada motivado								Muito motivado
1	2	3	4	5	6	7		
Nada ansioso								Muito ansioso
1	2	3	4	5	6	7		

2. Como geriu a transição para o 5º ano de escolaridade do seu educando? Pode assinalar mais do que uma opção.

a. Conversou com ele acerca da transição para o 5º ano de escolaridade

Nunca							Muitas vezes
1	2	3	4	5	6	7	

b. Apoiou e refletiu com ele acerca das mudanças que iriam surgir com a transição para o 5º ano de escolaridade, como por exemplo, a exigência curricular, os diversos professores, alterações na sua rotina e no seu método de estudo.

Nunca							Muitas vezes
1	2	3	4	5	6	7	

c. Apresentou a escola para onde iria transitar

Outra: _____

3. O professor do seu educando falou consigo acerca da transição para o 5º ano de escolaridade?

Nunca							Muitas vezes
1	2	3	4	5	6	7	

4. De que forma considera as informações que lhe foram transmitidas pelo professor importantes para a transição para o 5º ano de escolaridade do seu educando.

Nada importante							Muito importante
1	2	3	4	5	6	7	

5. A escola de 1º ciclo do seu educando implementou atividades destinadas aos alunos para preparação para a transição escolar para o 5º ano de escolaridade?

Nunca							Muitas vezes
1	2	3	4	5	6	7	

Se sim, quão acham que influenciaram e prepararam o seu educando de forma positiva para a transição na entrada para a nova escola e para o 5º ano de escolaridade?

Nada
benéfico

Muito
benéfico

1

2

3

4

5

6

7

6. Na sua opinião, que atividades e estratégias poderiam facilitar a transição dos alunos para o 5º ano de escolaridade?

7. Acompanhou o seu educando à escola no dia da recepção aos novos alunos? Se sim, como foi a reação dele?

8. Como foi a adaptação escolar do seu educando após a transição para o 5º ano de escolaridade, ao nível dos aspetos abaixo enunciados:

Muito fácil

Muito difícil

1

2

3

4

5

6

7

Diversidade de professores	1	2	3	4	5	6	7
Relação com professores	1	2	3	4	5	6	7
Relação com pares	1	2	3	4	5	6	7
Relação com comunidade escolar (funcionários, alunos mais velhos, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
Exigência e diversidade de disciplinas curriculares	1	2	3	4	5	6	7
Material escolar	1	2	3	4	5	6	7
Método de estudo individual	1	2	3	4	5	6	7
Novo espaço escolar	1	2	3	4	5	6	7
Nova forma de funcionamento escolar	1	2	3	4	5	6	7

9. Indique as maiores dificuldades que sentiu no seu educando após a transição do seu educando para o 5º ano de escolaridade.

10. Indique as maiores dificuldades que sentiu em si após a transição do seu educando para o 5º ano de escolaridade.

11. Indique alguns aspetos positivos que sentiu no seu educando após a transição do seu educando para o 5º ano de escolaridade.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3 – Consentimento informado dirigido à direção dos agrupamentos de escolas

Ex.^{mo} Sr. Diretor

Eu, Joana Pinguinha, aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia – na área de Psicologia Educacional – no ISPA – Instituto Universitário, no âmbito da dissertação de mestrado venho solicitar autorização para aplicar questionários a encarregados de educação de alunos de 4º e 5º ano de escolaridade do ensino básico deste agrupamento de escolas, e de realizar uma conversa de reflexão acerca da transição escolar com alunos do 4º ano de escolaridade.

Os questionários destinados aos encarregados de educação têm como objetivo compreender as perceções dos encarregados de educação acerca da transição para o 5º ano de escolaridade do ensino básico. As respostas às questões têm um carácter anónimo e confidencial, não existindo identificação do participante nem nenhum risco associado ao seu preenchimento. Serão apenas colocadas algumas questões de identificação como a idade, género, habilitações académicas e número de filhos, para fim sociográfico. Os dados recolhidos, serão analisados estatisticamente e posteriormente eliminados.

O procedimento de aplicação do questionário seria através dos responsáveis de turma das turmas de 4º e 5º ano do ensino básico, entregando aos alunos de forma a ser preenchido pelo respetivo encarregado de educação.

A conversa com os grupos de alunos de 4º ano de escolaridade, terá uma duração de aproximadamente 20 minutos e deverá ocorrer no espaço disponibilizado pela respetiva escola do aluno. O objetivo desta conversa com alunos é de compreender as perceções de alunos do 4º ano de escolaridade acerca da transição para o 5º ano de escolaridade e da mudança de escola. Com a participação do aluno no grupo, o seu anonimato e a confidencialidade das respostas são garantidos, sendo apenas solicitados alguns dados de identificação, como a idade, número e idade dos irmãos. De modo a que não seja pronunciado o nome do aluno durante a conversa, serão distribuídos autocolantes de cores diferentes pela qual deverão ser identificados. Esta conversa e reflexão com os alunos não apresenta qualquer risco físico ou psicológico aos participantes. Após a autorização dos encarregados de educação dos alunos, será agendada uma data com o professor responsável da turma, de forma a prejudicar o mínimo possível o funcionamento da aula. Serão colocadas algumas questões ao grupo de alunos relacionadas com a transição para o 5º ano de escolaridade e com a mudança de escola

que se aproxima. Será ainda questionado aos alunos que mudanças acham que vão ocorrer e as principais características desta nova fase escolar. No sentido de analisar os conteúdos referidos nas entrevistas, será realizada a gravação áudio de cada entrevista de grupo, sem que exista qualquer identificação dos participantes. Estes dados serão transcritos e posteriormente eliminados.

A realização das conversas com os alunos em grupos de foco e a aplicação do questionário referido foi autorizada pela Direção Geral de Educação. A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas de grupo com os alunos serão realizadas durante o 2º período do presente ano letivo.

Encontro-me disponível para esclarecer alguma questão a este nível, através do contacto eletrónico: jm.canana31@gmail.com

Agradeço desde já a vossa atenção para este meu pedido e a vossa disponibilidade

Joana Pinguinha

Lisboa, 23 de Janeiro de 2020

Assinatura

.....

Anexo 4 – Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos de 4º ano para a participação nos *focus* grupo

Ex. ^{mo} Encarregado de educação,

Eu, Joana Pinguinha, aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia – na área de Psicologia Educacional – no ISPA – Instituto Universitário, venho solicitar a sua autorização para a participação do seu educando numa atividade de discussão e reflexão acerca da transição para o 5º ano de escolaridade.

Pretende-se realizar uma conversa com pequenos grupos de alunos do 4º ano de escolaridade acerca da transição escolar. O objetivo desta conversa é compreender as perceções de alunos do 4º ano de escolaridade acerca da transição para o 5º ano de escolaridade e da mudança de escola. Com a participação do seu educando no grupo, o seu anonimato e a confidencialidade das respostas são garantidos, sendo apenas solicitados alguns dados de identificação, como a idade, número e idade dos irmãos. Esta entrevista não apresenta qualquer risco físico ou psicológico aos participantes. A data da sessão será agendada com o professor responsável da turma, de forma a prejudicar o mínimo possível o funcionamento da aula, e irá a ocorrer no espaço disponibilizado pela respetiva escola do aluno. Os principais temas abordados nesta conversa serão acerca da transição para o 5º ano de escolaridade, e as suas principais características e mudanças, e ainda acerca da mudança de escola que se aproxima. No sentido de analisar os conteúdos referidos no grupo, será realizada a gravação áudio de cada grupo, sem que exista qualquer identificação dos participantes. De modo a que não seja pronunciado o nome do aluno durante a conversa, serão distribuídos autocolantes de cores diferentes pela qual deverão ser identificados ao longo da gravação. A gravação da conversa será transcrita e posteriormente eliminada.

Neste sentido solicito a sua autorização para a participação do seu educando na entrevista de grupo acima descrita.

Encontro-me disponível para esclarecer alguma questão a este nível, através do contacto eletrónico: jm.canana31@gmail.com

Agradeço a sua disponibilidade desde já

Joana Pinguinha

Lisboa, 8 de Janeiro de 2020

Anexo 5 – Consentimento informado para o preenchimento do questionário dirigido aos encarregados de educação

Ex. ^{mo} encarregado de educação,

Eu, Joana Pinguinha, aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia – na área de Psicologia Educacional – no ISPA – Instituto Universitário, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento de um questionário destinado aos encarregados de educação/familiares de alunos de 5º ano de escolaridade do ensino básico.

Este questionário tem como objetivo compreender as perceções dos encarregados de educação/familiares de alunos do 5º ano de escolaridade acerca da transição para o 5º ano de escolaridade do ensino básico.

As respostas às questões têm um carácter anónimo e confidencial, não existindo a sua identificação nem nenhum risco associado ao seu preenchimento.

Neste sentido solicito o preenchimento do questionário em anexo, e que após o seu preenchimento coloque junto do material escolar do seu educando de modo a que seja entregue ao professor responsável pela sua turma.

Encontro-me disponível para esclarecer alguma questão a este nível, através do contacto eletrónico: jm.canana31@gmail.com

Agradeço a sua disponibilidade desde já

Joana Pinguinha

Lisboa, 13 de Janeiro de 2020

Anexo 6

Tabela 15

Percepções dos alunos acerca da transição para o 5º ano de escolaridade

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Organização e estrutura escolar	Diversidade de horários	E naquela escola, saímos mais cedo porque já não temos mais aulas. Vamos ter menos tempo na escola. /E naquela escola, saímos mais cedo porque já não temos mais aulas
	Escola maior	Eu começo a pensar tou numa escola diferente, como se fosse esta escola mas uma escola maior, com mais alunos
	Nova escola	Também vai ser difícil arranjar amigos, não é, porque vamos para uma escola nova
	Novas refeições Novas rotinas e dinâmicas	Podemos levar comida Vai mudar os testes, podemos ter vários testes no mesmo dia, aqui só temos um por dia, lá podemos ter dois ou três testes por dia / O comportamento...
Sistema de ensino	Diversidade de disciplinas	Eu acho que... sei que vamos ter mais disciplinas, vão ser mais difíceis
	Maior exigência/dificuldade/ estudo	Vai ser mais difícil aprender...vais ser mais puxado cada vez mais
	Quantidade de trabalhos de casa	O 5º ano são novas matéria, mais trabalhos de casa
	Diversidade de professores	Um bocadinho confuso...porque temos que mudar de professores... há um para matemática, português
Relações sociais	Afastamento de grupo de pares	Perder uns amigos
	Dificuldade nas relações (<i>bullying</i> , separação prof 1º ciclo, alunos mais velhos)	Provavelmente vai haver mais pessoas que fazem mais <i>bullying</i>
	Grupo de mais novos	E vamos ser os mais novos
	Novas interações	Eu acho que vai ser uma nova fase da nossa vida, mudar para outra escola, porque vamos conhecer mais amigos...

Anexo 7

Tabela 16

Assuntos referido pelos familiares dos alunos

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Organização e estrutura escolar	Acerca de dificuldade/exigência	Mais ou menos...a minha mãe disse que ainda tinha que estudar muito e os trabalhos
	Diversidade de disciplinas	Sim, quantas disciplinas é que nós íamos ter e quantos professores, que a minha mãe tinha me dito...
	Diversidade de professores / tolerância	O meu pai diz que... os professores não vão ter tempo, que se te portares mal podes ser suspenso
Outros aspetos	Deslocação sozinho	Já vamos começar a andar sozinhos às vezes
	Acerca da escola para onde irão	Então, estão indecisos para a escola que eu vou, mas o meu pai quer me por na escola

Anexo 8

Tabela 17

Mudanças do sistema escolar percebidas pelos alunos

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Organização e estrutura escolar – Espaço escolar	Nova escola Escola maior/salas	A escola toda Vai haver muitas salas
Sistema de ensino	Diversidade de disciplinas Diversidade de trabalhos de casa Diversidade de material / estudo Diversidade de professores	Vamos ter muitas mais matérias E vamos ter mais trabalhos de casa, acho eu Tenho que estudar muito para passar, para ser inteligente E os professores!
Rotinas ensino/ aprendizagem	Novos horários Dificuldade/exigência Sistema de avaliação	E naquela escola, saímos mais cedo porque já não temos mais aulas Dificuldade na matéria A minha mãe também diz que também vai haver mais testes porque também vai haver vários professores
Relações sociais	Novo grupo de pares Dificuldade nas relações interpessoais Separação do grupo de amigos	Outros novos amigos...e muita mais coisa... Pois os mais velhos, aqueles que são maiores Perder uns amigos
Aspetos do aluno	Mais concentração / comportamento Rotinas	Porque se não nos portamos bem podemos chumbar Já vamos começar a andar sozinhos às vezes

Anexo 9

Tabela 18

Assuntos referidos pelo professor titular de 1º ciclo dos alunos

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Alterações da estrutura/sistema	Horários (menos tempo por disciplina) Disciplinas Sobre a maior dificuldade/exigência Trabalhos de casa Maior exigência dos docentes e menor tolerância	Vamos ter que estudar, que as pessoas não têm o mesmo tempo que ela Disse-nos mais ou menos como é que iam ser as matérias Só diz assim, tipo, pró ano vocês vão ter muitas dificuldades E a professora também diz que vamos receber muitos trabalhos de casa Que não vai ser a mesma coisa, os professores já não vão ter mais paciência, quem ouviu...
Alterações no aluno	Sobre rapidez de escrita	Ela fala mais disso quando nós temos a demorar muito tempo, diz que no 5º ano os professores não vão esperar e que não vão ‘tar a corrigir os trabalhos nos lugares vão, porque não vão ter tempo
	Sobre comportamento	A nossa professora também diz que temos de ter cuidado quando temos de ir para a rua, e ‘tarmos calados
	A preparação académica que necessitam	É assim, ela quando nós temos a dar um exercício novo diz que temos de saber bem por causa do 5º ano ser mais difícil

Anexo 10

Tabela 19

Emoções dos alunos com a transição escolar

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Emoções positivas	Bem/felicidade Tranquilidade Satisfação Curiosidade Sensação de liberdade	Bem Tranquilo, depois de já saber tudo sobre o 5º ano Satisfaz Primeiro ‘tou nervosa mas também com curiosidade Mais crescidos
Emoções negativas	Nervosismo /ansiedade Tristeza Mal Insegurança/timidez Receio/medo/estranheza Confusão	Ansiosos! / Estou nervoso Eu sinto-me triste Mal! Não me sinto muito segura Eu sinto-me com muito medo Tou ansiosa e também confusa

Anexo 11

Tabela 20

Razões para o estado emocional dos alunos com a transição escolar

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Razões emoções positivas Relações sociais	Novas interações sociais Colegas na nova escola	Vamos fazer amigos novos! Também vou ter muitos amigos no 5º ano, porque conheço muita gente lá
Sistema e organização/estrutura escolar	Novos horários Escola maior Novas aprendizagens Novas rotinas/regras (tel)	Mas depois saís à uma e depois já não voltas à escola A escola é maior Aprendemos matérias novas Trazer telemóvel para a escola
Razões para emoções negativas Relações sociais	Separação grupo de pares / prof	Eu sinto mais triste, porque algumas amigas podem ir para outra escola e eu fico noutra / Vamos ter saudades da professora
	Dificuldade nas relações interpessoais	Porque lá no 5º ano, pelo que ouvi falar, fazem muito <i>bullying</i> , já um amigo meu me disse que já viu <i>bullying</i>
Sistema e organização/estrutura escolar	Sistema / estrutura (exigência/disciplinas)	Por causa que o 5º ano é mais difícil que o 4º ano.
Aspetos individuais	Receio da retenção Deslocação	Eu tenho medo de “chumbar” Eu ‘tou com medo às vezes de ir sozinha, porque é um bocado longe
	Aspetos do desenvolvimento do aluno	Vamos ser os mais novos

Anexo 12

Tabela 21

Dúvidas dos alunos em relação ao sistema do 5º ano de escolaridade

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Estrutura/organização escolar e Sistema de ensino	Diversidade de disciplinas Diversidade de horários Diversidade de professores Diversidade sistema ensino Consequências comportamento Sobre dificuldade/exigência	No 6º ano não se vai aprender tipo música? Porque é que os nossos horários vão ser tão pequeninos? Quantas professoras vai haver? Quando nós formos para o 12º ano, vamos mudar de escola? Se nós nos atrasarmos lá também vamos ter caderneta também? É assim tão difícil?
Relações (prof, dt)	Dificuldade nas relações interpessoais	Mas cada turma, tem uma diretora de turma?
Aspetos do aluno	Letra/ telemóveis	No 5º ano podemos levar telemóvel
Espaço escolar	Diversidade de salas Existência de cacifos Sobre espaço escolar	Nós levamos a mochila para o recreio porque depois quando tocar de novo nós vamos para outra sala, é isso? Vamos ter de andar com as mochilas sempre? Não vai haver auxiliares?

Anexo 13

Tabela 22

Sugestões de estratégias de preparação para a transição escolar do 5º ano

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Atividades relacionadas com transição para 5º ano	Visitar a escola no 1º período	Durante o 1º ciclo deveriam ter mais atividades na escola de transição para conhecerem o espaço e o ambiente
Visitas à escola de 5º ano	<i>Open day</i> / uma semana /um dia na escola de 5ºano + atividades	Fazer um “ <i>open day</i> ” na escola nova, onde poderiam passar o dia, almoçar etc
	Promover interação/atividades entre alunos do 4º e 5º ano	Convidar os alunos de 5º ano a partilhar num dia de interação entre o 4º ano e o 5º ano, como foi a sua experiência na altura de transição
	Promover conversa e receção com professores	Maior receptividade do corpo docente
Apoios	Apoios de outros contextos	Acompanhamento de psicóloga
	Maior acompanhamento na escola	Terem mais acompanhamento por parte das auxiliares ou professores na nova escola
Alterações do sistema / funcionamento	Promover envolvimento dos pais	Os pais poderem ser mais presentes na vida escolar, estando mais ativos em atividades no 5ºano
	Desenvolvimento de competências	Deixar os alunos serem mais autónomos e mais responsáveis em relação a horários de intervalos e refeições
	Aspetos ensino e aprendizagem Aproximar do sistema de 2º ciclo	Aumentar o grau de exigência do 4º ano de modo a prepará-los devidamente Até ao 4º ano também terem um professor para cada disciplina

Anexo 14

Tabela 23

Reação do aluno no 1º dia de aulas no novo ciclo

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Reação positiva Aspectos facilitadores	Conhecia colegas / profs Conhecia escola Apreciou escola	Teve uma boa reação devido a ter vários colegas da escola primária Já estava familiarizada com a escola Achou a escola muito gira
Reações motivacionais	Perceção competência (confiança) Curiosidade / Expectativa / Recetividade	
Reações Emocionais - Negativas	Nervosismo/ preocupação / assustador Outros (confusão, timidez, desilusão)	
Positivas	Deslumbrado /Entusiasmo Felicidade/ Satisfação Preparado/integrado/ Tranquilidade	

Anexo 15

Tabela 24

Dificuldades do aluno após a transição escolar

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Novo contexto – aspetos estruturais/organização escolar	Mudança e diversidade de salas de aula Diversidade de horário escolar Rotinas escolares Exigência das disciplinas Sistema de avaliação Diversidade de disciplinas –contexto Trabalhos de casa (gestão) Mudança de contexto	Confusa com as diferentes salas Fazia confusão com os toques de entrada e saída da sala Organização do tempo de estudo perante as várias disciplinas Gerir as várias disciplinas, cada uma com a sua exigência Dificuldades prendem-se sobretudo com os testes A maior dificuldade foi a diversidade de disciplinas O TPCs diários A escola ser maior e ter que mudar várias vezes de sala
Aspetos do aluno Competências pessoais	Novas rotinas de organização Falta concentração /atenção competências Gestão material escolar e responsabilidade Características pessoais do aluno	A maior dificuldade foi a organização Tem dificuldade em estar concentrado, pois são várias matérias num dia enquanto na primária não tinham de passar por esse percurso Dificuldade em gerir novas responsabilidades Houve baixa de notas e breve recusa de ir às aulas
Competências académicas /aprendizagem Relações sociais	Método estudo individual Compreensão matéria /mudança de letra escrita Separação do grupo de pares do 1º ciclo Receio pelas novas interações sociais + velhos Nova turma Natureza da relação professor-aluno	Rotinas e método de estudo Estar atenta nas aulas, compreender a matéria A turma, colegas e amizades perdidas Preocupação se é aceite ou não pelos colegas Mudança de escola e de ter novos colegas Afastamento do professor ao aluno, menos meigos/ bruscos e mais diretos com os alunos.

Anexo 16

Tabela 25

Dificuldades do encarregado de educação após a transição do seu educando para o 5º ano de escolaridade

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Novo contexto e organização/ estrutura escolar	Novas rotinas	Que não fizesse a refeição, almoço
	Diversidade de professores Novo espaço Conciliar horários (ATL, trabalho) Falta de acompanhamento/vigilância escolar Diversidade de disciplinas	Senti muita ansiedade, por ser uma nova escola, o ter mais professores Algum receio de adaptação à nova escola e a maior número de crianças Alguma ansiedade em coordenar a escola (horários) com o ATL Vigilância pouco apertada nas saídas e entradas na escola A diversidade curricular
Auxílio/ apoio ao aluno	Apoio ao estudo	Ter tempo total para apoio ao estudo
	Explicação do novo funcionamento escolar Acompanhamento diário	Explicar como as coisas funcionavam dentro da escola Senti um aumento de stress e preocupação por acompanhamento obrigatório diário ao meu educando
	Desenvolvimento de competências do aluno	Senti que o meu educando, ficou com uma postura de um menino que se acha um pouco adulto
	Capacitar autonomia e gestão individual / responsabilidade Capacitar para método de estudo individual Trabalhos de casa / exigência Gestão material escolar	Incentivar-lhe a autonomia necessária para a gestão dos trabalhos de casa e do material escolar Alguma ansiedade, dificuldade em adquirir métodos de estudo Fazer com que faça os trabalhos de casa e não se esqueça do material Conseguir passar as mensagens de uma forma construtiva em relação ao estudo
Preocupações	Preocupações gerais	Preocupação sobre a nova etapa e os novos desafios exigidos nesta fase
	Preocupações/ansiedade do aluno Alunos mais velhos Ansiedade/stress Aumento de alunos Relações interpessoais (prof, colegas)	Necessidade de me acalmar perante a agitação acrescida Colegas mais velhos Em mim senti um aumento de stress e preocupação Algum receio com o maior número de crianças a frequentar a escola Lidar com relações pessoais de diferentes colegas da minha filha e falta de consistência nas reuniões e comunicações

Anexo 17

Tabela 26

Aspetos positivos do aluno após a transição para o 5º ano de escolaridade

Categoria	Sub categorias	Exemplo
Competências socio emocionais	Responsabilidade Autonomia Confiança Independência Organizado Maturidade Esforço	Maior sentido de responsabilidade Tornou-se mais autónomo Confiante com ela própria Está mais crescida e independente Está mais organizado Aumento de maturidade Mais empenhado na escola
Aspetos motivacionais	Curiosidade por novos contextos	Abriu mais os seus horizontes mais movimentados/ Ficou mais crescida nas conversas
Para aprendizagem/crescimento	Facilidade de adaptação Interesse Importância atribuída à escolaridade	Um pouco mais crescida e preparada para a vida Tem se esforçado para melhorar e tem tido mais interesse Percebeu a importância do estudo diário
A nível social / socialmente	Novas relações (colegas e professores) Sentido de liberdade Bem-estar social	Mais interação com colegas (círculo de amizades cresceu) Mais liberdade Mais facilidade de falar com as pessoas fora do seu ambiente

Anexo 18 - Caracterização demográfica dos alunos do 4º ano (entrevistas de grupo)

Estatísticas

Idade

N	Válido	87
	Omisso	0
Média		9,36
Mínimo		9
Máximo		11

Género

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	47	54,0	54,0	54,0
	Masculino	40	46,0	46,0	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

Idade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	9	59	67,8	67,8	67,8
	10	25	28,7	28,7	96,6
	11	3	3,4	3,4	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

Irmãos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0	17	19,5	19,5	19,5
	1	44	50,6	50,6	70,1
	2	18	20,7	20,7	90,8
	3	4	4,6	4,6	95,4
	4	4	4,6	4,6	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

Estatísticas

Idade dos irmãos

N	Válido	3
	Omisso	84
Média		20,33
Mediana		23,00
Erro Desvio		7,371
Intervalo		14
Mínimo		12
Máximo		26

Anexo 19 – Caracterização demográfica dos encarregados de educação dos alunos do 5º ano

Estatísticas

Idade

N	Válido	133
	Omisso	1
Média		41,72
Mediana		42,00
Erro Desvio		5,927
Intervalo		32
Mínimo		28
Máximo		60

Género

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	22	16,4	16,4	16,4
	Feminino	112	83,6	83,6	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Familiar

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Mãe	111	82,8	82,8	82,8
	Pai	21	15,7	15,7	98,5
	Outro familiar	2	1,5	1,5	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Número de filhos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1	32	23,9	23,9	23,9
	2	74	55,2	55,2	79,1
	3	19	14,2	14,2	93,3
	4	4	3,0	3,0	96,3
	5	4	3,0	3,0	99,3
	7	1	,7	,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Habilitações académicas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	3	1	,7	,8	,8
	4	1	,7	,8	1,5
	6	4	3,0	3,0	4,5
	7	1	,7	,8	5,3
	9	23	17,2	17,3	22,6
	10	1	,7	,8	23,3
	11	6	4,5	4,5	27,8
	12	42	31,3	31,6	59,4
	13	38	28,4	28,6	88,0
	14	15	11,2	11,3	99,2
	15	1	,7	,8	100,0
	Total	133	99,3	100,0	
Omisso	Sistema	1	,7		
Total		134	100,0		

Anexo 20 – Análise fatorial dos itens correspondentes ao envolvimento escolar e familiar na transição escolar

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	1	2	3
Atividades de transição	,847		
Influência pos. das atividades	,805		
Importância de informações	,654	,424	-,405
Conversa com professor	,634	,496	-,355
Conversa com filho		,931	
Apoia e reflete com filho		,929	
Apresentou nova escola			,827

Método de Extração: análise de Componente Principal.

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

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de	%	Total	% de	%	Total	% de	%
		variância	cumulativa		variância	cumulativa		variância	cumulativa
1	3,010	43,007	43,007	3,010	43,007	43,007	2,246	32,086	32,086
2	1,425	20,359	63,366	1,425	20,359	63,366	2,186	31,230	63,317
3	1,071	15,303	78,670	1,071	15,303	78,670	1,075	15,353	78,670
4	,778	11,110	89,780						
5	,371	5,305	95,085						
6	,210	2,996	98,081						
7	,134	1,919	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Anexo 21 – Consistência interna da dimensão “envolvimento parental”

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,909	2

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Conversa com filho	6,16	,975	,851	.
Apoia e reflete com filho	5,94	1,485	,851	.

Anexo 22 - Consistência interna da dimensão “envolvimento escolar”

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,783	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Conversa com professor	15,22	13,084	,632	,706
Importância de informação	14,65	13,141	,639	,703
Atividades de transição	15,04	14,498	,596	,727
Influencia pos. das atividades	14,75	14,980	,492	,777

Anexo 23 – Análise fatorial dos itens correspondentes à adaptação do aluno ao novo sistema escolar

Matriz de componente rotativa^a

	Componente	
	1	2
adapt_relacão c/ comunidade escolar	,852	
adapt_espaco escolar	,804	
adapt_relacão c/ pares	,799	
adapt_relacão c/ professores	,733	,411
adapt_funcionamento escolar	,612	,579
adapt_exigencia e diversidade curricular		,878
adapt_metodo de estudo individual		,848
adapt_material escolar	,328	,746
adapt_diversidade de professores	,504	,665

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com

Normalização de Kaiser.^a

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,520	61,329	61,329	5,520	61,329	61,329	3,398	37,751	37,751
2	1,056	11,731	73,060	1,056	11,731	73,060	3,178	35,308	73,060
3	,600	6,666	79,726						
4	,513	5,698	85,424						
5	,417	4,639	90,063						
6	,288	3,204	93,267						
7	,237	2,635	95,902						
8	,202	2,242	98,144						
9	,167	1,856	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Anexo 24 – Consistência interna da dimensão “relações sociais e com o contexto”

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,891	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
adapt_relacão c/ professores	13,07	29,518	,719	,870
adapt_relacão c/ pares	13,23	28,559	,682	,881
adapt_relacão c/ comunidade escolar	12,98	28,363	,792	,854
adapt_funcionamento escolar	12,80	29,992	,718	,871
adapt_espaço escolar	13,11	28,555	,765	,860

Anexo 25 – Consistência interna da dimensão “rotinas ensino-aprendizagem”

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,871	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
adapt_exigência e diversidade curricular	10,66	18,623	,839	,793
adapt_material escolar	11,05	17,861	,685	,855
adapt_método estudo individual	10,77	19,139	,692	,847
adapt_diversidade de professores	11,14	19,783	,703	,843

Anexo 26 – Teste t-Student para amostras emparelhas relativo às vivências afetivo/emocionais dos alunos de 5º ano

Estatísticas

		al_preocupado	al_receio	al_motivado	al_ansioso
N	Válido	133	132	134	132
	Omisso	1	2	0	2
Média		3,79	3,72	5,13	4,61
Mediana		4,00	4,00	5,00	5,00
Erro Desvio		1,533	1,569	1,434	1,674
Intervalo		6	7	7	7
Mínimo		1	0	0	0
Máximo		7	7	7	7

Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Erro Desvio	Erro padrão da média
Par 1	al_preocupado	3,77	132	1,526	,133
	al_receio	3,72	132	1,569	,137
Par 2	al_preocupado	3,79	133	1,533	,133
	al_motiv	5,13	133	1,438	,125
Par 3	al_receio	3,72	132	1,569	,137
	al_motiv	5,12	132	1,441	,125
Par 4	al_preocupado	3,77	132	1,526	,133
	al_ansios	4,61	132	1,674	,146
Par 5	al_receio	3,72	132	1,569	,137
	al_ansios	4,61	132	1,674	,146
Par 6	al_motiv	5,12	132	1,441	,125
	al_ansios	4,61	132	1,674	,146

Correlações de amostras emparelhadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	al_preocupado & al_receio	132	,846	,000
Par 2	al_preocupado & al_motiv	133	,005	,951
Par 3	al_receio & al_motiv	132	,035	,687
Par 4	al_preocupado & al_ansios	132	,566	,000
Par 5	al_receio & al_ansios	132	,606	,000
Par 6	al_motiv & al_ansios	132	,165	,059

Teste de amostras emparelhadas

	Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
				Inferior	Superior			
Par al_preocupado - 1 al_receio	,053	,859	,075	-,095	,201	,709	131	,479
Par al_preocupado - 2 al_motiv	- 1,338	2,096	,182	-1,698	-,979	-7,365	132	,000
Par al_receio - 3 al_motiv	- 1,402	2,093	,182	-1,762	-1,041	-7,694	131	,000
Par al_preocupado - 4 al_ansios	-,841	1,497	,130	-1,099	-,583	-6,453	131	,000
Par al_receio - 5 al_ansios	-,894	1,442	,126	-1,142	-,646	-7,121	131	,000
Par al_motiv - 6 al_ansios	,508	2,021	,176	,160	,856	2,886	131	,005

Anexo 27 - Teste T-student para amostras independentes das vivências afetivas/emocionais dos alunos com e sem irmãos mais velhos

Estatísticas de grupo

Irmãos mais velhos		N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
al_preocupado	sem irmãos mais velhos	78	4,00	1,486	,168
	com irmãos mais velhos	55	3,49	1,562	,211
al_receio	sem irmãos mais velhos	78	3,92	1,602	,181
	com irmãos mais velhos	54	3,43	1,487	,202
al_motiv	sem irmãos mais velhos	78	5,14	1,527	,173
	com irmãos mais velhos	56	5,13	1,308	,175
al_ansios	sem irmãos mais velhos	78	4,73	1,680	,190
	com irmãos mais velhos	54	4,44	1,667	,227

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
al_receio	Variâncias iguais assumidas	,078	,781	1,651	130	,101	,455	,275	-,090	,999
	Variâncias iguais não assumidas			1,673	121,521	,097	,455	,272	-,083	,992
al_preocupado	Variâncias iguais assumidas	1,156	,284	1,639	131	,104	,438	,267	-,091	,967
	Variâncias iguais não assumidas			1,621	113,712	,108	,438	,270	-,097	,974
al_motiv	Variâncias iguais assumidas	1,515	,221	,201	132	,841	,051	,252	-,447	,548
	Variâncias iguais não assumidas			,206	129,324	,837	,051	,246	-,435	,536
al_ansios	Variâncias iguais assumidas	,153	,696	,710	130	,479	,210	,296	-,376	,796
	Variâncias iguais não assumidas			,709	115,771	,480	,210	,297	-,377	,798

Anexo 28 - Médias das dimensões relativas à adaptação dos alunos ao nível das dimensões “relações sociais e com o contexto” e “rotinas ensino-aprendizagem”

		Estatísticas	
		Ensino- aprendizagem	Relações
N	Válido	133	133
	Omisso	1	1
Média		3,6272	3,2602
Mediana		3,5000	3,0000
Erro Desvio		1,41416	1,32824
Intervalo		5,75	5,60
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		6,75	6,60

Anexo 29 – Teste t-*Student* para as dimensões relativas à adaptação dos alunos com e sem irmãos mais velhos

		Estatísticas de grupo			Erro padrão da média	
		Irmãos mais velhos	N	Média		Erro Desvio
Ensino- aprendizagem	sem irmãos mais velhos		78	3,4487	1,45515	,16476
	com irmãos mais velhos		55	3,8803	1,32586	,17878
Relações	sem irmãos mais velhos		78	3,0795	1,32129	,14961
	com irmãos mais velhos		55	3,5164	1,30735	,17628

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Ensino-aprendizagem	Variâncias iguais assumidas	,714	,400	-1,747	131	,083	-,43159	,24709	-,92038	,05721
	Variâncias iguais não assumidas			-1,775	122,640	,078	-,43159	,24312	-,91285	,04968
Relações	Variâncias iguais assumidas	,022	,882	-1,886	131	,062	-,43688	,23164	-,89511	,02136
	Variâncias iguais não assumidas			-1,890	117,172	,061	-,43688	,23121	-,89477	,02102

Anexo 30 - Médias das dimensões “envolvimento parental” e “envolvimento escolar” na transição escolar

Estatísticas		Envolvimento escolar	Envolvimento dos pais
N	Válido	134	134
	Omisso	0	0
Média		4,6287	6,0485
Mediana		4,7500	6,5000
Erro Desvio		1,47383	1,06176
Intervalo		6,00	5,00
Mínimo		1,00	2,00
Máximo		7,00	7,00

Anexo 31 – Teste t-Student para da dimensão “envolvimento parental” na transição escolar nos alunos com e sem irmãos mais velhos

		Estatísticas de grupo			Erro padrão da média
		Irmãos mais velhos	N	Média	Erro Desvio
Envolvimento pais	sem irmãos mais velhos		78	6,1795	,97692
	com irmãos mais velhos		56	5,8661	1,15401

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Envolvimento pais	Variâncias iguais assumidas	,570	,452	1,697	132	,092	,31342	,18467	-,05187	,67870
	Variâncias iguais não assumidas			1,651	106,095	,102	,31342	,18978	-,06284	,68967

Anexo 32 - Coeficiente de correlação de Pearson entre dificuldades dos encarregados de educação e a sua perceção sobre as dificuldades dos seus filhos com a transição escolar

Correlações

		Dificuldades do filho	Dificuldades dos pais
Dificuldades do filho	Correlação de Pearson	1	,244**
	Sig. (2 extremidades)		,004
	N	134	134
Dificuldades dos pais	Correlação de Pearson	,244**	1
	Sig. (2 extremidades)	,004	
	N	134	134

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

Correlações

		Dificuldades dos pais	Rotinas ensino-aprendizagem	Relações sociais/ contexto
Dificuldades dos pais	Correlação de Pearson	1	,185*	,123
	Sig. (2 extremidades)		,033	,157
	N	134	133	133
Rotinas ensino-aprendizagem	Correlação de Pearson	,185*	1	,703**
	Sig. (2 extremidades)	,033		,000
	N	133	133	133
Relações sociais e contexto	Correlação de Pearson	,123	,703**	1
	Sig. (2 extremidades)	,157	,000	
	N	133	133	133

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

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