



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Uma viagem para o 1º ciclo

*A transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico:
estratégias e materiais para a prática*

CATARINA CHAMBEL PISTA CRAVEIRO MARTINS

24180

Orientador da Dissertação:

PROF^a DOUTORA LOURDES MATA

Professor de Seminário de Dissertação:

PROF^a DOUTORA LOURDES MATA

Dissertação 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

Este percurso de cinco anos não teria sido o mesmo sem o apoio e o carinho constantes de diversas pessoas muito especiais e importantes para mim. Foi, sem dúvida, um processo de aprendizagem, de derrotas e vitórias, de desespero e de saudade, de alegria e recompensa.

Um agradecimento especial à Prof^ª. Doutora Lourdes Mata, por toda a orientação, ajuda, partilha, acompanhamento ao longo deste desafio, por toda a disponibilidade para me ouvir, por todas as palavras, e por toda a exigência e seriedade no trabalho. Não existem palavras para descrever o quão grata estou. Obrigada por nunca ter desistido e ter acreditado em mim.

Um obrigada especial à minha mãe, que, sem sombra de dúvida, é o meu apoio incondicional. Obrigada por me ouvires e estares sempre “lá” (mesmo quando estou em stress), pelo carinho, pelas palavras e pelos abraços nas alturas certas. Obrigada por todas as oportunidades que me proporcionaste, muitas vezes com dificuldade. Obrigada por toda a exigência que colocas em mim, pois sei que é com o objetivo de melhorar. És uma mulher maravilhosa, lutadora, corajosa, dedicada, e eu tenho muito orgulho em ti.

Ao meu pai e à Sara, por todas as palavras e acompanhamento em mais um capítulo da minha vida. Mesmo estando um pouco mais distantes, sempre senti que estavam a meu lado. Aos meus irmãos, por me ouvirem e compreenderem sempre que foi necessário. Aos meus avós e à Tita, sem sombra de dúvida que são as pessoas mais bonitas que eu conheço.

Ao João, que ao longo de todos estes anos me acompanhou em inúmeros desafios, etapas, conquistas e derrotas, por me ajudar a crescer e a melhorar, por me ouvir e acreditar que eu sou capaz. À Sofia, por ter estado sempre presente e por me ter acompanhado ao longo destes anos, por acreditar em mim, por me ouvir em todos os momentos e situações, por me ter feito crescer, por me conhecer tão bem e, acima de tudo, por estar sempre ao meu lado. À Adriana, ao António e à Rita, por estarem “presentes” sempre que foi preciso, por me ouvirem e ajudarem, por serem pessoas maravilhosas, por acreditarem em mim mesmo quando eu própria duvidava. Enchem-me de orgulho e fazem-me querer ser sempre melhor. Quero-vos levar para a vida.

À Constança e à Mafalda, por terem partilhado esta aventura comigo, pelos desabafos, apoio e partilhas. À Carla, à Ana e à Sónia, pelo apoio na elaboração deste trabalho, pela partilha, pela aprendizagem, pelos desabafos e pelas palavras certas nos momentos certos.

A todos os que estiveram, e estão, presentes na minha vida um bem-haja!

Resumo

A transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico é um tema atual e tem sido objeto de estudo e de preocupação, tanto a nível nacional como internacional. O presente trabalho tem como principal objetivo, a partir de um levantamento consistente da literatura existente sobre o tema, proceder à construção de materiais de suporte para apoiar o planeamento e implementação de práticas de transição intencionais e de qualidade, adaptadas ao contexto nacional. Desta forma, procurou-se entender a problemática da transição, os desafios colocados aos diferentes intervenientes, realizar um levantamento de programas, estratégias, práticas e materiais existentes, para posteriormente serem desenvolvidos materiais, práticos e informativos, destinados a educadores. Foram desenvolvidas seis propostas de intervenção, integrando um conjunto diversificado de atividades e ainda dois questionários. Um deles tem como objetivo promover, por parte dos educadores, uma reflexão sobre as suas práticas de transição e identificarem o que poderão melhorar. O outro visa a avaliação das propostas desenvolvidas neste trabalho. As propostas foram elaboradas tendo em mente o envolvimento dos principais intervenientes, nomeadamente as crianças, as famílias e os profissionais de educação. Este trabalho permite disponibilizar materiais que possam auxiliar os educadores no desenvolvimento e implementação de práticas de qualidade, no apoio às crianças e famílias, no processo de transição para o 1º ciclo.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Transição escolar, Práticas de transição, Profissionais de Educação.

Abstract

The transition from Preschool to Primary School is an actual topic and has been a subject of study and a concern, at both national and international levels. The main purpose of this work is, based on a consistent survey of existing literature on the subject, to build support materials to guide the planning and implementation of intentional and quality transition practices, adapted to the national context. Therefore, we tried to understand the transition problem, the challenges posed to the existing actors, through the mapping of existing programs, strategies, practices and materials to later develop practical and informative materials for educators. Six intervention proposals were developed, integrating a diverse set of activities and two questionnaires. While one of the surveys provides a reflection on the educators' transition practices and the identification of areas of improvement, the other aims at evaluating the proposals elaborated in this work. The proposals were elaborated while considering the involvement of the main actors, namely children, families and education professionals. This work offers materials that can assist educators in the development and implementation of quality practices, in the support to children and families, as well as in the process of transition to basic education.

Keywords: Preschool, Primary School, Transition to school, Transition Practices, Educational Professionals.

Índice

Introdução	1
I. Revisão de Literatura	3
1. Transição	3
1.1. <i>Transições educativas</i>	3
1.2. <i>Modelos conceituais de transição</i>	5
Modelo Ecológico/Bioecológico de Desenvolvimento Humano	5
Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição	7
Modelo Sistemas de Transição	8
1.3. <i>Da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico – uma visão geral</i>	9
2. Intervenientes envolvidos no processo de transição	13
2.1. <i>A criança e a transição</i>	13
2.2. <i>A família e a transição</i>	18
2.3. <i>Os profissionais de educação e a transição</i>	21
3. Práticas de transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico	24
3.1. <i>Benefícios associados à implementação de práticas de transição</i>	24
3.2. <i>Diretrizes Gerais</i>	26
3.3. <i>Ações e práticas concretas</i>	29
II. Problemática	33
III. Componente Prática	35
IV. Considerações finais	72
V. Referências Bibliográficas	75

Introdução

Perante o mundo em que atualmente vivemos, a celeridade das mudanças e transições que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo passaram a ser uma realidade e um modo de viver, no qual temos de estar em constante adaptação a novos contextos e desafios.

É salientado e reconhecido na literatura internacional que a transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico é um processo importante na vida das crianças, não só em termos pessoais, mas também académicos (Dockett, Perry, & Petriwskyj, 2014). Nesta linha de pensamento, vários autores reconhecem que uma experiência positiva durante este período tem impacto no sucesso e futuro das crianças nos domínios emocional, social e cognitivo (Dockett & Perry, 2007; Schulting, Malone & Dodge, 2005).

De acordo com Griebel e Niesel (2009), a mudança para a escola acarreta uma diversidade de exigências de adaptação, quer às crianças quer às famílias. Durante este período de transição os papéis desempenhados vão ser alterados, e vão ser criadas relações e adquiridas novas aquisições, sendo exigido uma adaptação e entendimento de novas informações, comportamentos, papéis e regras.

Simultaneamente, a literatura realça a importância de considerar os papéis dos intervenientes no processo de transição, desde a criança, à família e aos profissionais de educação, a fim de apoiar as crianças e promover uma transição suave (e.g. Fabian & Dunlop, 2002; Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016; Rimm-Kauffman & Pianta, 2000). Neste sentido, são apontados pelos mais diversos autores os benefícios e a necessidade de utilizar práticas de transição a apoiar estes intervenientes (e.g. Broström, 2002; Giallo, Treyvaud, Matthews, & Kienhuis, 2010; LoCasale, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008).

O apoio às transições, em particular da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico, é uma responsabilidade partilhada. É necessário existir um trabalho conjunto entre as famílias e os dois contextos educativos, a fim de apoiar as crianças neste processo. Nesta mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2007) afirma que é necessário “cuidar das transições”, o que deve resultar de um trabalho conjunto, e em que as crianças e os adultos sejam incluídos.

A investigação sobre esta temática tem ajudado a compreender este processo e a elaborar políticas e estratégias mais eficazes, de modo a diminuir as suas consequências negativas. Diversos estudos têm sido realizados em diferentes países, mas o mesmo não se tem observado

no contexto português (e.g. Dockett e Perry, 2007; Dockett, Perry e Howard (2000, cit. por Dockett & Perry, 2001; Donegal County Childcare Committee, s/d; Margetts, 2002)

Com base na investigação internacional sobre transições e as lacunas e necessidades identificadas na literatura, o principal objetivo deste trabalho centra-se na construção de materiais de suporte para apoiar o planeamento e implementação de práticas de transição intencionais e de qualidade, adaptadas ao contexto nacional.

Para a realização deste trabalho, procurou-se entender a problemática da transição, dos desafios colocados aos diferentes intervenientes, e realizar um levantamento de programas, estratégias, práticas e materiais existentes em diversos contextos. Posteriormente, foram desenvolvidos materiais, práticos e informativos, destinados para a prática dos educadores, incluindo os principais intervenientes desta transição, crianças, famílias e profissionais de educação.

O presente trabalho encontra-se distribuído em quatro capítulos. O primeiro capítulo subdivide-se em três subcapítulos principais: em primeiro lugar, uma revisão de literatura sobre as transições que ocorrem no contexto educativo, os principais quadros teóricos que têm sido utilizados, a fim de compreender este processo e, um olhar geral sobre a transição da Educação Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico; em seguida são apresentados os principais intervenientes envolvidos nesta transição, nomeadamente as crianças, as famílias e os profissionais de educação, e abordada a sua experiência e visão sobre este período; e, o último subcapítulo, direcionado mais especificamente para o objetivo central deste trabalho, encontram-se as práticas de transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino, no que se refere aos seus benefícios, às diretrizes gerais e ainda práticas e ações descritas pela literatura. No segundo capítulo, é apresentada a problemática deste trabalho, incluindo os objetivos e a forma como o mesmo foi realizado. O terceiro capítulo refere-se à componente prática do trabalho, onde se encontram apresentadas as propostas elaboradas, com vista a promover uma transição suave das crianças, tendo como base o envolvimento e o trabalho conjunto entre os principais intervenientes nesta transição. Por fim, no quarto capítulo são apresentadas as considerações finais, onde é realçado o contributo deste trabalho, bem como as suas limitações e algumas sugestões para estudos futuros.

I. Revisão de Literatura

1. Transição

Ao longo da vida, os indivíduos progridem por meio de uma diversidade de transições, e cada uma delas pode ser um momento fundamental de desenvolvimento não só para o próprio como também para os que estão ao seu redor (Webb, Knight, & Busch, 2017).

As transições que ocorrem durante o ciclo de vida dos indivíduos comportam sempre emoções, sendo sempre criadas expectativas e alguns medos inerentes às mesmas. Como referido por Sim-Sim (2010), o nascimento, a adolescência, a conclusão da escolaridade, o matrimônio, a transição para o mercado de trabalho e a morte, são alguns dos momentos considerados, na maioria das culturas, como as maiores transições que ocorrem ao longo do ciclo de vida dos indivíduos. O modo como cada indivíduo experiencia esta transição é diferente, tendo em linha de conta acontecimentos anteriores e de que forma estes foram influenciados (Webb et al., 2017).

A transição constitui-se como uma mudança do ambiente social e imediato da vida do próprio indivíduo, tendo influência no seu comportamento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Neste sentido, acarreta sempre a separação de algo conhecido e, ao mesmo tempo, a integração num novo e desconhecido contexto. Esta integração pressupõe o abandono de determinadas rotinas e a aprendizagem de novas atitudes e comportamentos, próprios do novo contexto. Assim, a preparação do indivíduo ao novo ambiente é fundamental para que o mesmo o encare como um momento de prazer e, sobretudo, para que entenda o seu papel, os seus direitos e os seus deveres (Sim-Sim, 2010).

No mundo atual, as transições passaram a ser um modo de viver e, como tal, apoiar as crianças nas transições é de extrema importância. Por um lado, para as ajudar a vivenciar aquela situação específica e, por outro lado, para que lhes sejam possibilitados momentos de crescimento (Brooker, 2008).

1.1. Transições educativas

Nas últimas décadas, a transição foi reconhecida como um período bastante importante, uma vez que comporta mudança de contextos, de identidades, de papéis e de interações sociais (Docket & Perry, 2007).

É necessário ter consciência da complexidade das transições educativas, uma vez que são multifacetadas, por não serem totalmente planeadas, por ocorrerem situações imprevisíveis, por implicarem diversos atores e pelas diversas relações existentes, quer entre os intervenientes quer destes com os contextos (Formosinho et al., 2016).

As transições que ocorrem ao longo da escolaridade podem, consoante o modo como são vividas e experienciadas, por um lado gerar um crescimento e promover a aprendizagem, mas por outro lado ser um momento de retrocesso, estagnação e/ou insucesso. Esta experiência vai depender não só dos recursos e dos apoios existentes, como também da forma como todos os envolvidos (crianças, famílias e profissionais) a vão vivenciar (Formosinho et al., 2016).

Podem-se distinguir dois tipos de transições relacionadas com este tema: as transições horizontais, que fazem parte do quotidiano da criança e se caracterizam pela transição de um contexto para outro, por exemplo do contexto familiar para o contexto educativo; e as transições verticais, que são instituídas pelos sistemas educativos e que, mediante a idade da criança, existe uma transição para uma nova etapa, um novo ciclo educativo (Formosinho et al., 2016; Silva et al., 2016).

No contexto escolar, as transições entre os diversos ciclos de ensino são os maiores momentos de decisão sobre o percurso escolar dos indivíduos. É importante existir uma continuidade educativa, aquando das transições entre ciclos, de modo a evitar inconsistências ao longo do percurso académico dos indivíduos (Sim-Sim, 2010).

Ao longo da escolaridade os alunos enfrentam diversas transições, uma vez que o sistema educativo português se encontra dividido em diferentes níveis sequenciais. De acordo com o Ministério da Educação (2007), existe: a Educação Pré-Escolar, a qual não tem obrigatoriedade de frequência, e se destina a crianças com idades a partir dos três anos até à sua entrada na escolaridade obrigatória; o Ensino Básico, onde começa a escolaridade obrigatória (dos seis aos 15 anos de idade), estruturado em três ciclos; o Ensino Secundário (dos 15 aos 18 anos de idade), que corresponde a três anos de escolaridade. Este nível apresenta alguma flexibilidade, na medida em que os cursos existentes podem orientar os estudantes para prosseguimento de estudos ou, por outro lado, para a entrada no mercado de trabalho; o Ensino Pós-Secundário não superior, que compreende Cursos de Especialização Tecnológica (CET), que possibilitam a inserção qualificada no mercado de trabalho e o nível 4 de formação profissional; e, por fim, o Ensino Superior, organizado segundo os princípios da Declaração de Bolonha e realizado em universidades e institutos politécnicos.

De acordo com a Direção Geral da Educação, só a partir de 2009, com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória passou a ser de 12 anos, ou seja, até pelo menos aos 18 anos de idade todas as crianças/jovens devem estar matriculadas em escolas, quer sejam elas públicas, privadas ou instituições de educação e/ou formação (Lei n.º 85/2009 de agosto da Assembleia da República, 2009).

1.2. Modelos conceituais de transição

Para um melhor entendimento da temática da transição, e por ser um processo complexo e multidimensional, é necessário compreender as relações entre a criança, a família, os profissionais e os serviços, e as influências que os diversos contextos têm ao longo do tempo.

Serão apresentados e descritos em seguida os modelos Ecológico/Bioecológico de Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998), o Ecológico e Dinâmico da Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) e o Sistemas de Transição (Fabian & Dunlop, 2002), na medida em que apresentam uma visão holística sobre o processo de transição para a escolaridade formal.

Modelo Ecológico/Bioecológico de Desenvolvimento Humano

O modelo proposto por Bronfenbrenner (1979) fornece um quadro teórico que descreve a forma como os fatores contextuais influenciam o desenvolvimento humano, em particular nos primeiros anos de vida da criança. Este modelo salienta a necessidade de compreender os contextos em que as crianças se desenvolvem, denominados como ecologias, e conceptualiza o desenvolvimento humano como um fenómeno contínuo e que requer mudanças biopsicológicas no indivíduo na forma como vai perceber e interagir com o ambiente que a rodeia ao longo do seu ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Bronfenbrenner (1979) descreve e conceptualiza os contextos de desenvolvimento por meio de um sistema hierárquico e interdependente, composto por diferentes níveis que estabelecem interações entre si: o microssistema, que se refere ao ambiente imediato do indivíduo em desenvolvimento e consiste num padrão de papéis, atividades e relações interpessoais com o que o rodeia e que promovem mudanças no seu desenvolvimento; o mesossistema, que corresponde às relações estabelecidas entre os microssistemas em que o indivíduo está envolvido e participa de forma ativa; o exossistema, que se refere às relações e

processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, sendo que, em pelo menos um deles, o indivíduo em desenvolvimento não participa mas, de forma indireta, influencia e é influenciado pelo seu ambiente imediato; o macrossistema, que enquadra todos os ecossistemas anteriores e se refere à influência dos valores, crenças, atitudes e ideologias da própria cultura na qual o indivíduo se desenvolve, e que têm implicações nos seus contextos imediatos. Posteriormente, foi integrada a dimensão temporal relacionada com as transições que o indivíduo passa ao longo da sua vida, a qual é denominada de cronossistema (Bronfenbrenner, 1986). Deste modo, o desenvolvimento não é considerado um fator isolado, mas tem de ser analisado nos diferentes momentos ao longo do tempo e tendo em consideração os diferentes contextos do indivíduo. Neste sentido, podem-se distinguir dois tipos de transições: as normativas, que se referem aos acontecimentos esperados no curso da vida do indivíduo; e as não-normativas, que correspondem aos acontecimentos inesperados que ocorrem na sua vida ((Bronfenbrenner, 1986). Estas transição são bastante importantes uma vez que promovem uma mudança ao nível do desenvolvimento.

De acordo com Bronfenbrenner e Ceci (1994), podem-se destacar dois aspetos essenciais que devem ser considerados: o indivíduo não pode ser considerado como uma entidade passiva e meramente influenciada pelo ambiente, mas deve ser visto como uma entidade dinâmica e de desenvolvimento que está envolvida nas ecologias, promovendo uma reestruturação do mundo em que vive; e a ligação entre a criança e a ecologia é, fundamentalmente, um sistema de interação recíproca nos dois sentidos, e que deve ser regular no tempo, de modo a considerar que o ambiente pode ter um efeito sobre o indivíduo. Esta interação constante é aquilo a que o autor chama processos proximais.

Torna-se ainda necessário destacar dois elementos fundamentais: a acomodação progressiva do indivíduo que se encontra em permanente crescimento e desenvolvimento; e, enfatizar as situações de mudança do contexto que o rodeia e a influência direta que as mesmas têm no desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A acomodação mútua resulta do processo contínuo de interação, influenciado pela criação de relações contínuas que são estabelecidas a diferentes níveis entre as ecologias.

A experiência do desenvolvimento humano advém da interdependência da relação da criança com os diferentes contextos e ambientes (Bronfenbrenner, 1979). Assim, a criança ativa envolve-se em processos proximais com o que a rodeia (indivíduos, símbolos e objetos), dentro de um microssistema em interação com outros contextos ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Perante este modelo, a transição da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB é entendida como um momento em que ocorrem novos processos de desenvolvimento da criança.

Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição

De acordo com Rimm-Kaufman e Pianta (2000), os modelos de transição centrados na criança, que enfatizam apenas as suas características internas, são inadequados para explicar de forma plena os resultados da transição.

Tendo como base o modelo de Bronfenbrenner, na medida em que o contexto e as relações que se estabelecem se relacionam entre si e com a própria criança, os autores Rimm-Kaufman e Pianta (2000) propuseram o Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição, elaborado para uma melhor compreensão e análise das interações e das relações que ocorrem ao longo do processo de transição do Jardim de Infância para o ano introdutório da escola (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

O Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição é baseado num conjunto complexo de elementos e variáveis, sociais, cognitivos e emocionais, envolvidos no período de transição. No novo contexto, as crianças enfrentam novos desafios, em que têm não só de se adaptar a um novo ambiente físico, como também de estabelecer novas relações com todos os envolvidos (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Um aspeto fundamental, enfatizado por este modelo, é a criação e o reforço das relações entre a criança, as escolas, os professores, os pais e a comunidade, como forma de facilitar a superação dos desafios que a transição comporta. De acordo com os autores, a transição para a escolaridade formal é definida em termos da qualidade das dinâmicas da ecologia da transição (isto é, a interligação das relações entre as características da criança e os pares, a família, a escola e a comunidade), e como estas ligações se desenvolvem e mudam ao longo do tempo. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Considerando todos os contextos e relações estabelecidas, é importante existir um trabalho colaborativo entre a família e os profissionais, de forma a identificar não só as competências que a criança necessita desenvolver, como também os recursos e as necessidades do contexto educativo para onde irá, de forma a promover uma transição suave.

Podem-se destacar os seguintes princípios orientadores do presente modelo (Kraft-Sayre & Pianta, 2000):

- Fomentar relações e recursos: as relações são concebidas como elementos-chave que precisam de ser promovidas, uma vez que desempenham um papel essencial no reforço de uma transição suave;
- Promover a continuidade: para assegurar a continuidade devem ser considerados os três contextos, o lar e os dois contextos educativos envolvidos;
- Focar os pontos fortes da família: estes podem ser reforçados e apoiados através do estabelecimento de ligações casa-contexto educativo;
- Adaptar as práticas às necessidades individuais: as práticas de transição deverão ser realizadas tendo em consideração os pontos fortes e fracos das crianças, das famílias e dos profissionais de educação;
- Formar relações de colaboração: o estabelecimento de uma comunidade colaborativa, que deve envolver todos os intervenientes nesta transição.

À luz deste modelo, a transição é vista como um processo vivenciado por vários elementos que, de forma direta ou indireta, também passam por esta experiência. Além disso, o modelo introduz a variável temporal, uma vez que a transição não se refere apenas ao momento da passagem de um contexto para o outro, mas que tem início no Jardim de infância e vai para além da entrada no ano introdutório da escola (Rimm-Kauffman & Pianta, 2000).

Modelo Sistemas de Transição

Tal como o modelo anterior, os autores Fabian e Dunlop (2002) tiveram como base para o desenvolvimento do Modelo Sistemas de Transição, o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner.

Este modelo foi elaborado para um melhor entendimento da transição que ocorre particularmente da Educação Pré-Escolar para a escola, e onde, em conjunto, as crianças, as famílias e os profissionais de educação podem co-construir a transição. Neste modelo, a criança é colocada como elemento participativo no seu processo de transição e as famílias e profissionais de educação como potenciais agentes de mudança (Fabian & Dunlop, 2002).

De acordo com estes autores, a criança ocupa, pelo menos, três contextos (microssistemas) relacionados e que se influenciam entre si: casa, contexto pré-escolar e contexto escola. Fabian e Dunlop (2002) referem que as relações que se estabelecem entre estes contextos são tão importantes como as configurações específicas de cada um deles. As relações estabelecidas entre estes três contextos (casa-pré-escolar, casa-escola e pré-escolar-escola)

originam sobreposições (mexossistema), permitindo à criança ser ativa e participativa com os outros e com o ambiente. A dinâmica e a mútua influência dos contextos vão permitir a construção da aprendizagem das crianças (Fabian & Dunlop, 2002).

Num contexto mais abrangente (exossistema), os autores enfatizam ainda a importância da interação destes três microssistemas, em particular da necessidade de existir um trabalho colaborativo, corresponsabilizado e informativo entre todos (Fabian & Dunlop, 2002).

Nesta linha, a transição para o Ensino Básico pode ser uma oportunidade de crescimento e mudança e ser encarada de uma forma positiva pelas crianças. Em contrapartida, pode ser, em alguns casos, um processo que as torne vulneráveis e com maior receio da nova etapa. A qualidade das relações e interações dos contextos e dos que a rodeiam podem ser fundamentais para uma transição suave e para o desenvolvimento da criança.

1.3. Da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico – uma visão geral

A Educação Pré-Escolar assume um papel significativo. De acordo com a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), é apresentada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro da Assembleia da República, 1997, p. 670). É um serviço gratuito e do qual todas as crianças deveriam poder beneficiar. No entanto, e como referido anteriormente, não é de carácter obrigatório, mas procura-se que a oferta seja universal.

Este nível educativo é e deve ser encarado por todos como um modelo de aprendizagem. Atualmente, ao nível da educação são debatidos, por exemplo, aspetos sobre diferentes formas de metodologias de ensino e de avaliação, da criação de ambientes de sala de aula inovadores de forma a promover a participação e desenvolvimento pleno dos alunos e da necessidade de aproveitamento do meio envolvente da criança para uma integração das aprendizagens, à semelhança do que já existe no contexto da Educação Pré-Escolar (Costa, 2016).

Tem-se assistido nos últimos anos a um aumento da relevância e importância dada à Educação Pré-Escolar a nível mundial, não só por se considerar a etapa inicial da educação básica, mas acima de tudo, e como confirmado pela investigação, pelas vantagens educativas para as próprias crianças da frequência deste contexto (Formosinho, et al., 2016). Neste sentido, são vários os países que têm adotado medidas a nível legal, de forma a garantir o acesso a este

nível de ensino, sendo que, em alguns casos, a frequência é de carácter obrigatório, pelo menos no ano que antecede à entrada para a escolaridade. De modo geral, na União Europeia as crianças iniciam a escolaridade por volta dos seis anos de idade. Em Portugal, no que se refere à Educação Pré-Escolar, que se inicia a partir dos três anos de idade, muitas crianças frequentam este nível de ensino antes de entrarem para o Ensino Básico. No ano letivo 2017/18, a taxa de frequência da Educação Pré-escolar era de 90,1%, sendo que 82,8% correspondia a crianças de três anos, 93,1% às de quatro anos e 94,0% às crianças de cinco anos. Diferenciado a natureza do estabelecimento de ensino, podemos salientar que o número de crianças inscritas na Educação Pré-Escolar num estabelecimento de ensino público era superior quando comparado com o ensino privado (independente e dependente do estado) (Direção-Geral de Estatísticas e Ciência – DGEEC, 2019).

A transição para o Ensino Básico pode estar facilitada para as crianças que frequentaram o Ensino Pré-Escolar na mesma instituição, uma vez que já possuem algum conhecimento sobre a mesma e pelo facto de a comunicação entre os professores e os educadores ser mais fácil (Comissão Europeia, 2019). Esta ideia está em conformidade com o mencionado por Correia e Marques-Pinto (2016). Estes mesmos autores referem que as escolas e/ou agrupamentos que oferecem mais do que um nível de ensino têm como objetivo permitir a continuidade entre os diferentes níveis, contribuindo assim para uma transição mais favorável e articulada. De acordo com o relatório publicado pela Comissão Europeia (2019), na maioria dos países as crianças frequentam o último ano da Educação Pré-Escolar na mesma instituição para onde irão transitar no Ensino Básico.

É possível observar características comuns entre estes dois níveis educativos como, por exemplo, o facto de institucionalmente se definirem pela idade das crianças a que se dirigem, de se caracterizarem como professores de um grupo constante, característica da monodocência (ao invés da polidocência como se verifica nos restantes) e da responsabilidade integral dos profissionais ser sobre um número mais reduzido de alunos (Formosinho et al., 2016). No entanto, apesar de existir aproximação face a alguns aspetos, são duas “culturas institucionais, organizacionais e pedagógicas diferentes”, em grande parte pela sua distinta construção histórica (Formosinho et al., 2016, p. 91).

A transição da Educação Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico é reconhecida como um marco importante na vida das crianças. O início da escolaridade obrigatória é um dos acontecimentos mais desafiantes e stressantes na vida de todas as crianças, e pode ser entendido como uma tarefa multifacetada, que comporta mudanças consideráveis (Castro, Ezquerria, &

Argos, 2012; Einarsdóttir, 2003; Hirst, Jervis, Visagie, Sojo, & Cavanagh, 2011; Veličković, 2013). Esta nova etapa vai ter impacto não só na vida das crianças, mas também das suas famílias, educadores e comunidades (Dockett & Perry, 2004; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Neste sentido, as primeiras experiências da criança na escola comportam inquietações e desafios, não só vivenciados por elas próprias, mas também pela família e pelos próprios profissionais de educação (Sim-Sim, 2010).

Esta mudança de contexto tem sido foco de investigação em diversos países, onde têm sido analisadas diferentes variáveis envolvidas neste processo e, conseqüentemente, levado a contribuições relevantes para esta temática. Pode compreender-se melhor o processo de transição se forem levadas em consideração não só as experiências da família e as ecologias em que a criança se desenvolve, como também as experiências iniciais desta última, uma vez que moldarão o seu comportamento durante o pré-escolar e terão efeito ao entrarem na escola (Dockett & Perry, 2007). Na mesma linha de pensamento, Chan (2012) e Margetts (2009) referem que o modo como as próprias crianças vão gerir a transição entre estas duas etapas vai ter implicações não só no seu desenvolvimento como também nas aprendizagens e adaptação à própria escola.

O *Centre for Equity & Innovation in Early Childhood* (2008), a partir de uma revisão de literatura, identificou alguns aspetos sobre a experiência e a perspetiva relativamente à transição, na ótica das crianças, das famílias e dos profissionais de educação. Na perspetiva das crianças, foram salientados os seguintes pontos: a sua experiência de transição pode depender das características físicas da nova escola; podem considerar difícil aprender e seguir as regras; a manutenção e criação de novas amizades pode ser um fator facilitador; os relacionamentos positivos com os professores podem influenciar a sua sensação de bem-estar e o envolvimento positivo na aprendizagem; a habituação ao novo horário e a responsabilidade pelo próprio cuidado ao início da escolaridade pode ser algo difícil; e o ganho de consciência de que é necessária uma rotina matinal em casa. Em relação às famílias, foram realçados os seguintes aspetos: existem diferenças nas opiniões dos pais sobre o que é mais importante para as crianças na sua entrada para o Ensino Básico; demonstram preocupações em relação à adaptação dos seus filhos; diversos pais salientam o desejo de contactar com a escola que os filhos irão frequentar; e a confiança dos pais na gestão do processo de transição vai ter impacto no envolvimento dos filhos na escola. Para os profissionais de educação, foram resumidos os seguintes pontos: os professores do Ensino básico estão preocupados em saber se as crianças têm ou não competências académicas à entrada na escola; os educadores acreditam que o

desenvolvimento interpessoal e socioemocional das crianças ajudam na sua transição; os educadores apoiam as crianças na sua transição, mas encontram desafios estruturais; salientam que o envolvimento dos pais auxilia a transição da criança para a escola; consideram que a comunicação entre os dois contextos educativos pode ser um aspeto problemático; as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar têm mais facilidade na transição para a escola. De um modo geral, por parte das crianças são salientados aspetos que se prendem com o espaço físico, com as rotinas e com as relações interpessoais. No que se refere às famílias, estas realçam aspetos mais direcionados com a adaptação das crianças e sobre o papel dos diferentes contextos de adaptação. Para os profissionais, aspetos como as competências que as crianças possuem e o importante papel dos mesmos e das famílias neste processo, são considerados os mais relevantes.

Como salientado por Dockett e Perry (2007), este período pode representar um grande desafio devido às diferentes expectativas, conceções e perceções que os adultos têm em relação ao que as crianças necessitam para iniciar o 1º ano. Como referido por Argos, Ezquerria e Castro (2011, cit. por Castro et al., 2012), os adultos apresentam um entendimento limitado acerca das experiências, sentimentos e emoções que afetam as crianças durante o seu processo de transição, nomeadamente na sua transição entre ciclos (Argos et. al., 2011, cit. por Castro et. al., 2012). É sublinhado o significado do período de transição na vida pessoal e académica da criança. Durante este processo não se deve restringir o trabalho apenas ao apoio à criança, mas incluir as famílias e professores. Dockett e Perry (2007) salientam que toda a comunidade escolar (e.g. crianças, famílias e professores) deve ser incluída no planeamento da transição e devem ser reconhecidos os contributos de cada um para este processo. É, portanto, crucial auscultar todos os intervenientes envolvidos no processo de transição (Dockett, Petriwskyj, & Perry, 2014).

Neste contexto, tem existido um aumento do interesse e da investigação nos diversos momentos de transição pelos quais os indivíduos têm de passar durante a sua vida académica (Castro et al., 2012). A passagem das crianças do Ensino Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico é um exemplo.

2. Intervenientes envolvidos no processo de transição

2.1. A criança e a transição

As características intrínsecas de cada criança em conjunto com as experiências de aprendizagens que comporta, tornam-na única relativamente ao nível de desenvolvimento, interesses, capacidades, características e forma de apreensão de novos conhecimentos (Silva et al., 2016). Além disso, também as características das próprias famílias e dos diferentes contextos educativos, bem como as relações entre estes dois sistemas, têm impacto no processo de transição (Formosinho et al., 2016). Assim, a transição vai ser encarada, experienciada e sentida de forma diferente e única por cada uma criança, e os seus efeitos são bastante complexos.

Segundo Griebel e Niesel (2009), as maiores diferenças observadas ao longo da transição podem ser distinguidas em três níveis: a nível individual, ao nível das relações e ao nível do contexto.

- **Nível individual:** ao transitar para o 1º ano do Ensino Básico, vão ocorrer mudanças a nível da identidade das crianças, devido aos requisitos que são necessários e que simbolizam uma alteração no estatuto social. As crianças devem conseguir dominar emoções, como a antecipação e a curiosidade, e sentimentos, como o medo e a insegurança. As crianças também vão adquirir uma maior autonomia e novas competências ao nível social, emocional e escolar.
- **Nível das relações:** ao transitar para o 1º ano do Ensino Básico, as crianças vão formar novas relações (e.g. profissionais de educação do 1º ciclo e novos colegas) e perder outras (e.g. profissionais da Educação Pré-Escolar e antigos colegas). De forma a lidar positivamente com a transição, as crianças precisam de estabelecer uma boa relação com o professor do 1º ano e de desenvolver sentimentos como o de identificação e de pertença ao grupo. No contexto familiar, a perceção do apoio dos pais é igualmente importante, apesar de ser exigido às crianças uma maior independência.
- **Nível do contexto:** as crianças terão de lidar com o novo espaço, crianças mais velhas e vários adultos, com diferentes abordagens de ensino-aprendizagem, com avaliações de desempenho e adquirir novas regras e rotinas.

Claramente existem diferenças no modo como estes dois contextos educativos são encarados e não é possível evitar descontinuidades durante a transição. Porém, lidar com estas

descontinuidades pode ser um fator de desenvolvimento, quer para as crianças quer para as famílias (Olbrich, 1995, cit. por Griebel & Niesel, 2009).

Como referido por Rimm-Kaufman e Pianta (2000), quase metade das crianças com desenvolvimento típico experienciam alguma dificuldade durante o processo de transição, mesmo não existindo fatores de risco significativos. Ao transitar para o 1º ano do Ensino Básico, a criança vai perder o ambiente físico que conhecia, as rotinas a que estava habituada, os adultos que tinha como referência e, conseqüentemente, a segurança daquilo que era lhe conhecido e do pequeno grupo onde estava inserida (Einarsdóttir, 2003; Sim-Sim, 2010). É ainda exigido à criança a interpretação de informações, a compreensão do seu papel, da própria escola e do comportamento a adotar, onde são necessários conhecimentos, capacidades e aptidões para se adaptarem a esta nova etapa (Margetts, 2008; Niesel & Griebel, 2001).

Li, Mak, Chan, Chu, Lee e Lam (2012) sublinham que uma turma de maior dimensão, aulas baseadas no currículo, regras escolares mais rigorosas, mais trabalhos de casa, e um horário mais apertado e longo, que exigem o uso de competências literárias e numéricas, são todas diferenças significativas que tornam esta transição um desafio. Da mesma forma, Mascareño, Doolaard, & Bosker (2014) referem que as crianças passam para um contexto com maiores expectativas, onde as exigências académicas representam um desafio, compreendendo um ambiente de aprendizagem mais estruturado, uma atividade mais orientada para o professor e avaliações académicas. Deste modo, a transição da Educação Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico representa um período bastante desafiante para as crianças devido ao número de variáveis envolvidas e às formas como poderiam afetá-la de forma negativa (Schulting et al, 2005).

Muitos dos estudos disponíveis que focam este tema, têm-se debruçado sobre a identificação de características próprias da criança, de forma a prever o seu sucesso na transição (Formosinho et al., 2016). Inicialmente, o sucesso na entrada da escolaridade obrigatória era considerado dependente da preparação que a criança tinha relacionada com a sua maturidade (Dockett & Perry, 2002). No entanto, com a evolução do conceito “prontidão escolar”, o sucesso começou a focar-se no ajustamento social e emocional, bem como no desempenho académico normativo da criança, também derivados da noção subjacente a este conceito e da homogeneidade das crianças à entrada na escola (Petriwskyj, Thorpe, & Tayler, 2005). Grande parte da literatura que existe sobre a adaptação da criança à escola segue este mesmo pensamento, realçando uma série de fatores explicativos, como a maturidade psicológica, as capacidades de relacionamento com os pares, as capacidades de aprendizagem e a inteligência

da própria criança (Correia & Marques-Pinto, 2016). Pode afirmar-se que, de certa forma, sugerem que a escola é uma instituição imutável à qual a criança tem de se adaptar e adotam uma visão individualista do sucesso escolar, uma vez que se essas características fossem observadas, ela estaria “pronta” para prosseguir para a próxima etapa. Assim, o sucesso ou insucesso da transição dependia somente da criança, sem ter em consideração o seu meio envolvente nem os seus efeitos (Formosinho et al., 2016). Contudo, tal como Crnic e Lamberty (1994) referiram no seu artigo, não existe evidência suficientemente credível para se conseguir afirmar e definir quais as competências próprias da criança que conduzem ao sucesso da sua transição.

Por outro lado, Correia e Marques-Pinto (2016) realçam a existência de estudos que enfatizam o stress parental, o nível económico, a estrutura familiar, o envolvimento e as crenças dos pais, o ambiente escolar e as estratégias de ensino adotadas, como fatores que têm impacto nos resultados académicos e socioemocionais da criança. Neste sentido, é destacada a interação entre fatores a nível pessoal e os fatores ao nível do contexto (Formosinho et al., 2016). Parece então existir um reconhecimento das diversas realidades das crianças e aproveitamento do potencial para que a diversidade seja positiva nos ambientes de ensino e aprendizagem, devido ao facto de se admitir a heterogeneidade à entrada na escola (Petriwskyj et al., 2005). Esta ideia vai em conformidade com a perspetiva atual, segundo a qual a adaptação à escola deve ser vista sob uma perspetiva mais ecológica, onde as várias influências, nomeadamente os dois contextos educativos, as famílias e a própria criança, vão ter impacto no sucesso e adaptação da criança.

As experiências que as crianças têm durante a transição, podem ter impacto nos resultados académicos e sociais, uma vez que experiências escolares precoces prevêm frequentemente um ajustamento escolar posterior (Eckert, McIntyre, DiGennaro, Arbolino, Perry, & Begeny, 2008). Como referido por Claes (2010), as competências sociais desempenham um papel importante na facilitação da transição para a escola, que pode ser melhorado através de relações positivas e apropriadas entre família-criança e professor-criança (Claes, 2010). Assim, garantir sucesso na transição escolar, é crucial “para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desenvolvimento cognitivo” (Vasconcelos, 2007, p.44).

Vários são os estudos, realizados com crianças que vão transitar do Ensino Pré-Escolar para o 1º ano de escolaridade, que enfatizam a ideia de que uma transição bem-sucedida para a nova etapa é importante para resultados de desenvolvimento posteriores, isto é, proporcionará

melhores resultados e melhor desempenho acadêmico, e promoverá maiores níveis de competência social (Dockett & Perry, 2004; Eckert *et al.*, 2008).

Mais recentemente, têm surgido outras perspectivas que procuram compreender as crenças e a adaptação destas ao novo contexto. Neste sentido, alguns estudos abordam a transição do Ensino Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico, tendo em consideração a visão das próprias crianças (e.g., Einarsdóttir, 2003; Castro *et. al.*, 2012; Chan, 2012; Formosinho *et. al.*, 2016).

O estudo realizado por Einarsdóttir (2003) teve como objetivo investigar as opiniões e atitudes de crianças, que frequentavam o ensino Pré-Escolar, sobre a sua transição para o Ensino Básico, bem como as suas expectativas em relação à nova escola. Os resultados evidenciaram que as crianças tinham uma visão convencional e clara daquilo que iriam fazer e aprender na escola, isto é, a escola era um local onde se sentavam em mesas, liam, escreviam e aprendiam competências matemáticas. Relativamente às antecipações e preocupações, as crianças descreveram a transição para a escola com sentimentos contraditórios. Algumas crianças, como já tinham visitado a nova escola, não estavam preocupadas com a transição para o 1º ano do Ensino Básico. No entanto, outras mostravam preocupação em frequentar aulas que não tinham experienciado ainda, em não conseguirem corresponder às expectativas exigidas e em se sentirem tímidas para com os pares. Revelaram preocupação sobre o modo como a nova escola seria diferente daquela que estavam a frequentar, nomeadamente em relação às características e ao ambiente, mas também sobre as crianças mais velhas e o diretor. Foi igualmente perceptível que o meio onde a criança está inserida vai ter influência nas conceções que a criança tem sobre o contexto do 1º ano do Ensino Básico, na medida em que as crianças vão internalizar as ideias transmitidas por terceiros como verdadeiras.

O estudo de Castro *et. al.* (2012) incluiu crianças que iam transitar para a escola. Através da utilização de uma entrevista complementada com um desenho, procurou-se identificar: o que é que significava para elas o processo de transição; os requisitos que consideravam essenciais; e as continuidades e descontinuidades percebidas. A transição das crianças do Ensino Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico apresentava-se como um reconhecimento da sua maturidade, uma vez que acarreta a incorporação de diversas referências externas que as diferencia das crianças mais novas como, por exemplo, o uso de uma mochila e de livros. As crianças percebiam como essenciais as capacidades instrumentais, de escuta e de conseguir trabalhar de forma autónoma, assim como as diferenças existentes entre os dois contextos (e.g. metodologia, configuração do espaço, intensificação do nível de exigência e aumento do tempo

que é disponibilizado para a realização de tarefas académicas). Os desenhos realizados por elas também convergiram no mesmo sentido dos resultados obtidos a partir das conversas. De um modo geral, mostraram interesse em conhecer o novo ambiente, salientando que as amigas podem facilitar a sua adaptação e bem-estar emocional.

No estudo de Chan (2012), realizado em Hong Kong, o objetivo consistia em investigar as expectativas da transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico, nomeadamente das crianças. Por meio de conversas informais, entrevistas e observações em sala de aula das crianças do Pré-Escolar, observaram que houve um feedback positivo das crianças ao visitarem a nova escola. Contudo, também constataram que as crianças notaram diferenças nos dois ambientes, na rotina e nos métodos de aprendizagem. Regra geral, as crianças mostraram-se entusiasmadas e expectantes para irem para a escola dos mais velhos e adquirirem um novo estatuto, apesar de no decorrer das discussões que existiram, demonstrarem alguns anseios, receios e apreensões (nas capacidades académicas e sociais). Tal como nos estudos anteriores, os adultos tiveram um importante impacto sobre as expectativas que as crianças tinham sobre o 1º ano do Ensino Básico e estas percecionaram as diferenças existentes entre os dois ambientes.

No estudo de Formosinho et. al. (2016), constatou-se que as crianças, quando colocadas perante a situação de entrada na escola, perceberam esta mudança como um processo natural, associado ao crescimento e necessidade de realizar novas aprendizagens. Os sentimentos experienciados foram, maioritariamente, de satisfação, nomeadamente quanto ao estatuto que a mudança lhes confere, às características exteriores da escola, como a sua dimensão e os espaços desportivos, e às novas amigas. No entanto, foram também mencionados receios no plano emocional e pessoal perante o desconhecido. A opinião das crianças valorizava a mudança pela sua importância e pela diferenciação das aprendizagens, que percecionavam como mais exigentes, a implicar mais trabalho e a ocupar mais tempo. O mais referenciado foi o aprender a ler e a escrever. Foram também percebidas as diferenças entre os dois contextos nos seus discursos, apesar de limitadas: dicotomia entre a escola dos mais pequenos e a escola dos crescidos, reconhecendo-se uma diferença entre o trabalhar e o brincar.

Em resumo, nestes trabalhos que abordam a temática sob a perspetiva da criança, podemos perceber que, apesar dos diferentes contextos, as crianças demonstram crenças, necessidades e sentimentos no que se refere à transição para a escola. A mudança para a escola é percecionada pelas crianças como um reconhecimento da sua maturidade e crescimento. As maiores diferenças percebidas pelas crianças centram-se no espaço, no método de aprendizagem, na rotina, no trabalho e nas aprendizagens realizados no novo contexto. O

conhecimento, contacto e as amizades foram, na voz das crianças, relevantes para a forma como elas se sentiam perante esta nova etapa. As preocupações e os receios enfatizados estão relacionadas com o espaço, as aprendizagens e as relações sociais, perante um ambiente desconhecido. Além disso, observamos que os adultos mais significativos para as crianças têm um forte impacto no modo esta vai encarar esta nova etapa.

É importante ter a consciência de que, embora sejam requeridas uma série de competências às crianças para um melhor desempenho na escola, este é um período que, dependendo do modo como é gerido, pode maximizar ou diminuir o seu desenvolvimento pessoal e académico. De um modo geral, a literatura anteriormente referida fornece aspetos importantes que devem ser considerados durante a transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico, não só na forma como influenciam e têm impacto nas diversas áreas de desenvolvimento da criança, como também na forma como moldam as suas perceções.

2.2. A família e a transição

Quando a temática é a transição para a escola, importa não esquecer o papel das famílias ao longo deste processo. Atualmente, sabe-se que também a família sofre alterações e impactos significativos durante o processo de transição dos filhos da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico (Eckert et al., 2008; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007, Webb et al., 2017). Dockett e Perry (2004), afirmam que existe mesmo uma relação direta entre a transição bem-sucedida dos pais e a dos seus filhos. Se a família estiver verdadeiramente ativa e incluída pelos contextos educativos, na transição dos filhos para a escola, vai permitir criar oportunidades de construir uma relação eficaz, contínua e respeitosa (Dockett, Perry, Howard, Whitton, & Cusack, 2002).

No estudo de Niesel e Griebel (2009), os autores salientam que deve ser dado aos pais um papel ativo na organização, no planeamento e na realização da transição, uma vez que estes também passam por uma transição e muitas vezes não são incluídos nem têm apoio durante este período.

Também as famílias sentem a transição para o Ensino Básico em três níveis, tal como acontece nas crianças: a nível individual, a nível das relações e a nível do contexto (Griebel & Niesel, 2009).

- Nível individual: a transição para a escola exige uma mudança de identidade nos pais, passando a serem mães e pais de um aluno do 1º ciclo. Recai sobre eles a

responsabilidade de assegurar o sucesso escolar dos filhos existindo, simultaneamente, uma redução do controlo sobre estes. É ainda necessário que os pais ajustem as suas necessidades em função do desenvolvimento do seu filho.

- Nível das relações: existem alterações nas relações, nomeadamente a perda de relações com o educador e com os outros pais de crianças do Jardim de Infância e a criação de novas relações com o professor e outros pais do 1º ciclo. No que se refere à relação com a criança, os pais dão-lhe mais espaço e independência nesta nova etapa.
- Nível do contexto: a nova rotina da escola tende a ser mais exigente quer para as crianças, quer para as famílias. Os pais deparam-se com novos desafios, em particular no que se refere à comunicação e participação na educação dos seus filhos.

Tal como referido por Dockett e Perry (2003), por vezes as famílias, e também as crianças, não se sentem conectadas com a comunidade escolar, experienciando alienação na nova escola. O envolvimento da família no processo de transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico vai culminar num maior sentimento de pertença e aceitação pela comunidade escolar, numa melhor relação e, conseqüentemente, num maior sucesso social e académico dos seus filhos (Webb et al., 2017).

Neste sentido, o estudo de Schulting et al. (2005) revelou que a relação positiva entre as práticas de transição e os resultados académicos da criança é parcialmente mediada por um maior envolvimento parental. Kreider (2002) destaca o papel fundamental e positivo do envolvimento familiar nos primeiros anos de vida das crianças, nomeadamente durante este período. Os resultados da investigação deste autor demonstraram que um maior envolvimento por parte da família estava associado a um maior sucesso académico das crianças.

Os pais também têm as suas próprias opiniões e sentimentos durante a transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico que, de forma direta ou indireta, podem afetar os seus filhos. Alguns estudos têm abordado este tema, sob a perspectiva das famílias, dos quais se referem os seguintes.

No estudo de Wildenger e McIntyre (2011) foram incluídos os pais com o objetivo de investigar as preocupações, as necessidades e o envolvimento destes durante este período. Os 86 pais de cinco escolas diferentes dos EUA responderam a um questionário. Os resultados revelaram que, no geral, os pais não demonstraram muitas preocupações. As maiores preocupações apontadas pelas famílias situaram-se aos níveis social e comportamental, como o seguir regras, a habituação ao novo contexto e o demonstrar problemas de comportamento.

Relativamente às necessidades dos pais, cerca de metade relataram que gostariam de mais informação sobre as expectativas académicas dos seus filhos e as capacidades atuais dos mesmos. Além disso, referiram ainda que gostariam de ter obtido mais informações sobre as estratégias que poderiam ter adotado para ajudar o seu filho durante a transição, a forma como o programa de transição foi organizado e sobre o novo professor.

No seu estudo, Hanson, Beckman, Horn, Marquart, Sandall, Greig, e Brennan (2000) incluíram as famílias de forma a investigarem as experiências e perceções destas sobre a transição para a escolaridade formal. Famílias de diferentes regiões dos EUA participaram neste estudo de carácter qualitativo. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas, de observações, de reuniões e de análise documental. Os autores relataram que as famílias experienciaram esta transição como um evento e não como um processo. Além disso, as perceções relatadas pelas famílias revelaram um ligeiro nível de ansiedade ao passar de uma situação conhecida para uma situação desconhecida (ou seja, do Jardim de Infância para a escola do 1º ciclo). As famílias também exprimiram o seu desejo de participar neste período de mudança e reconheceram a necessidade de mais informações sobre esta temática.

No seu estudo realizado na Austrália, os autores Dockett e Perry (2004) também exploraram as opiniões das famílias relativamente a este período e quais os aspetos que identificavam como mais relevantes para uma transição bem-sucedida. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas a 335 pais. Os resultados demonstraram que as competências académicas que as crianças já têm antes de iniciarem a escolaridade formal são o aspeto mais importante para os pais. Além disso, as expectativas dos pais têm um grande impacto no modo como as crianças via a sua adaptação ao novo contexto.

No estudo realizado por Formosinho et al. (2016), os pais encararam a entrada no 1º ciclo como um processo natural. Na sua generalidade, relataram sentimentos de satisfação e expectativas positivas, mas alguns pais expressaram algum receio e ansiedade face a este período. Como fatores que podem facilitar a transição das crianças, salientaram o interesse e a curiosidade das crianças e também as competências que as mesmas já adquiriram antes da entrada na escola. As novas rotinas, a exigência inerente a esta nova etapa e as discontinuidades ao nível do currículo e na metodologia de aprendizagem, foram aspetos que suscitaram receio por parte dos pais. Além disso, foi referido pelos mesmos um menor contacto e participação aquando da entrada dos filhos na escola.

Regra geral, as preocupações dos pais face à transição do seu filho para a escola, realçaram aspetos de carácter social e comportamental, e ainda apontaram como importante na adaptação à escola as competências académicas que a criança já possui. Demonstaram, por um lado satisfação e expectativas positivas, mas também algum receio e ansiedade face às diferenças e ao desconhecimento do novo contexto. A transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico parece ser percebida como um acontecimento único, ao invés de um processo que começa ainda no Jardim de Infância e vai para além da entrada no 1º ano. Tal como nos estudos realizados com crianças, nestes trabalhos percebemos também que as expectativas dos pais têm impacto na criança. É de realçar o desejo e necessidade dos pais terem mais informações sobre os seus filhos, estratégias que pode adotar durante este processo, de informações sobre a transição e de contacto com o novo contexto.

As escolas devem ter um referencial de transição que abranja múltiplos níveis e que também incorpore todas as influências que possam interferir com a transição. Assim, como Miller (2014) argumenta, é necessário que os sistemas educativos e governos apoiem as escolas no desenvolvimento de programas que sejam contextualizados, abrangentes, colaborativos e inclusivos de forma a apoiarem as opiniões, as compreensões e as experiências dos pais. Neste sentido, devem integrar a sua própria experiência de transição para a escola, a mudança de papéis, as responsabilidades associadas, as relações com os seus filhos, os professores e outros pais, e ainda as preocupações sentidas (Eckert et al., 2008; Miller, 2014, Shields, 2009).

No seu conjunto, a literatura enfatiza a necessidade de promover o envolvimento da família no processo de transição, por meio da utilização e implementação de atividades. Além disso, apontam os benefícios de estabelecer uma relação positiva entre o meio familiar e a escola. A família tem um papel extremamente importante durante a transição do seu filho para a escolaridade formal e, portanto, é fulcral existir um trabalho e participação conjunta dos pais e dos profissionais.

2.3. Os profissionais de educação e a transição

Como referido anteriormente, são vários os agentes envolvidos na transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico. Os profissionais – educadores e professores –, apesar de se encontrarem em espaços e tempos diferentes no que se refere a este processo, têm um papel e influência determinantes, não só pela sua atuação e capacidade de gestão como também pelo poder de decisão próprio da sua atuação pedagógica (Formosinho et al., 2016).

De acordo com diversos autores, é dada uma enorme relevância à atuação das diferentes instituições e dos profissionais no processo de adaptação não apenas da criança como da família ao novo contexto. São salientados alguns fatores facilitadores de adaptação ao novo ambiente relativamente à criança, a saber: o bom acolhimento na escola; o sentir-se bem; a atenção dada pelos professores às necessidades individuais; e o contacto entre os profissionais dos dois níveis educativos (Formosinho *et al.*, 2016).

É o educador que acompanha a criança durante a Educação Pré-Escolar que possui os conhecimentos sobre a criança (Dockett & Perry, 2003). No entanto, o primeiro contacto que a criança tem ao iniciar a escola é o professor, sendo, portanto, fundamental que estes profissionais atuem como os seus principais apoios na adaptação a este novo contexto (Skouteris, Watson, & Lum, 2012).

A literatura tem investigado o papel que os profissionais desempenham neste período. As investigações centraram-se nas suas atitudes, perceções, interações, experiências, conhecimentos e na utilização de práticas de transição de forma a promover uma transição suave, que são variáveis essenciais para esta temática.

No estudo de Formosinho *et al.* (2016), ao ouvirem e analisarem as vozes de educadores e professores, concluíram que a visão destes profissionais sobre a transição e adaptação das crianças ao novo contexto difere.

No que se refere aos educadores, a sua opinião sobre a transição das crianças para o Ensino Básico aponta para a existência de descontinuidades que acabaram por representar um obstáculo para as crianças. Relativamente ao funcionamento e organização da sala de aula, estes profissionais referiram que esta “lhes parece tradicional” (Formosinho *et al.*, 2016, p. 175). Além disso, apontaram algumas preocupações como a quantidade de características específicas do novo ambiente, a organização do espaço e rotinas, o material existente, os horários, as aprendizagens realizadas e a atuação pedagógica por parte do professor. Para os educadores, a tónica da descontinuidade entre estes níveis educativos coloca-se ao nível do processo de ensino e aprendizagem, no currículo e na pedagogia que é praticada. Consideraram que existe uma perda importante no que se refere à intervenção da criança no processo de construção das suas aprendizagens, da voz que têm, da sua autonomia, iniciativa e poder de escolha. Neste sentido, para os educadores, no Ensino Básico a atuação pedagógica é um espaço de atenuação das características próprias de cada criança, por meio do trabalho constante com o grupo de alunos, e de priorização de áreas específicas (Formosinho *et al.*, 2016).

Por outro lado, para os professores, a transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico não foi percebida como problemática, mas como algo natural e impossível de evitar, sendo um processo próprio experienciado pela criança durante a sua adaptação a uma nova realidade. Para estes profissionais, o foco está direcionado para a criança, uma vez que salientam que o ajustamento das crianças depende das suas características, da sua personalidade e modo de estar, e as dificuldades apontadas por estes residem ao nível do funcionamento e organização deste novo contexto, onde as crianças têm de interagir com outras mais velhas e de estar sentadas em cadeiras. Além disso, para estes, é necessária uma adaptação quer das crianças quer das suas famílias a este novo ambiente e não uma aproximação deste à realidade da Educação Pré-Escolar. No discurso destes professores não existiu reflexão sobre as diferenças pedagógicas, sendo a organização distinta da escola básica um motivo suficiente para as diferenças pedagógicas (Formosinho et al., 2016). Foi reconhecida a importância de a criança frequentar a Educação Pré-Escolar por todos os professores do Ensino Básico, bem como o contributo que a mesma tem “para a atuação a desenvolver na escola básica” (Formosinho et al., 2016, p. 177). Um número reduzido de professores salientou a necessidade de existir uma continuidade no percurso educativo que se iniciou no nível anterior e, tal como realçado por uma professora, é necessário compreender as crianças e as suas dificuldades.

Estudos realizados com professores do Ensino Básico nos Estados Unidos da América e na Austrália, salientam que uma das suas preocupações se refere às competências académicas, das crianças à entrada da escolaridade obrigatória. Nestes estudos, os profissionais referiram que competências matemáticas e de alfabetização influenciaram a transição das crianças (Gill, Winters, & Friedman, 2006; Dockett & Perry, 2004; Dockett & Perry, 2004a). A capacidade de seguir instruções, de reconhecer emoções, de cooperação e de trabalhar de forma independente, também foram algumas competências referidas pelos professores (Gill et al., 2006). No estudo destes mesmos autores, metade dos professores realçaram que a transição das crianças para a escola pode ser condicionada pelo seu desenvolvimento socioemocional.

O estudo realizado por Cassidy (2005), na Escócia, visou explorar as perceções, as atitudes e as expectativas dos professores do ensino básico relativamente ao período de transição. Foram realizadas entrevistas em *focus group*, a seis professores. Relataram que estavam preocupados com a capacidade de adaptação das crianças ao novo contexto, mencionaram que visitar o contexto do pré-escolar era uma experiência valiosa e afirmaram que a informação e os conhecimentos que as crianças já possuem do pré-escolar eram fundamentais para garantir uma transição suave.

No mesmo sentido, os autores Stephen e Cope (2003) também se centraram nas percepções dos professores sobre este período. Os resultados obtidos revelaram que quando as crianças apresentavam melhores aptidões comportamentais, os professores tendiam a classificar a sua adaptação com valores mais elevados. Demonstraram também um maior interesse no desenvolvimento socioemocional do que em competências académicas.

Dockett e Perry (2004), também exploraram as opiniões e identificaram os aspetos mais relevantes do ponto de vista dos professores, por meio de questionários e entrevistas. A amostra era composta por 162 professores. Os professores classificaram a disposição e o ajustamento como as questões mais relevantes durante este período. Observou-se também que as expectativas dos professores tiveram um grande impacto na criança, relativamente à sua adaptação.

A literatura realça que a relação professor-criança é um indicador forte do sucesso académico das crianças. Os autores Pianta e Stuhlman (2004), examinaram associações entre proximidade e conflito nas relações entre o professor e a criança, em escolas americanas. Os resultados obtidos pelos autores sugerem que quando os professores tinham uma relação mais próxima e positiva com as crianças, a sua percepção do desempenho académico era classificada como mais elevada. O tipo de relação estabelecida tem impacto não só na percepção do professor, como também no apoio dado à criança.

Com estas investigações podemos perceber que existem diferenças na forma como os profissionais de educação dos dois contextos sentem a transição da criança para o Ensino Básico. Os professores tendem a centrar-se na própria criança, no seu desenvolvimento e nas suas competências e os educadores tendem a considerar, também, aspetos estruturais e organizacionais como tendo impacto na adaptação da criança à escola. Para além disso, todas salientam o importante papel que os profissionais desempenham durante este período.

3. Práticas de transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico

3.1. Benefícios associados à implementação de práticas de transição

A importância e necessidade da utilização de práticas como forma de apoiar a transição para o Ensino Básico são salientadas pela literatura, existindo um consenso de que a comunicação e colaboração entre os principais envolvidos tem um impacto positivo na adaptação da criança à escola e no seu futuro (Dockett & Perry, 2014; McCubbins, 2004).

A investigação tem realçado os múltiplos benefícios da utilização de práticas de transição no apoio deste processo para as crianças, as famílias e os profissionais de educação (e.g. Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2011; Carida, 2011; Giallo *et al.*, 2010)

A análise do efeito da implementação de atividades de transição em 992 escolas nos Estados Unidos da América (EUA), mostrou que quanto mais atividades de transição eram implementadas (e.g., sessões informativas para a família, dias abertos e visitas à escola), melhor eram os resultados académicos no final do ano (Schulting *et al.*, 2005). No mesmo sentido, Fabian e Dunlop (2007) sugerem que a intervenção de transição poderia ter resultados positivos a longo prazo no desempenho académico das crianças.

Os benefícios da utilização de práticas de transição para apoiar as crianças também podem ser observados no estudo realizado na Finlândia por Ahtola *et al.* (2011). Os autores pretenderam avaliar em que medida a utilização de práticas de transição dos educadores da Educação Pré-Escolar e dos professores do Ensino Básico contribuíam para o desenvolvimento académico das crianças. Os resultados sugerem que o alinhamento dos currículos e a partilha de informação escrita entre os contextos do pré-escolar e do ensino primário foram os melhores preditores para um desenvolvimento positivo das competências das crianças. Para além disso, a maior diversidade de práticas de transição implementadas, previa especificamente um grande desenvolvimento das competências académicas das crianças.

Também nos aspetos sociais e comportamentais podemos ver os efeitos da utilização de atividades de transição para a criança. Um estudo realizado nos EUA, concluiu que quanto mais atividades de transição eram implementadas, uma competência social mais positiva e menos comportamentos problemáticos eram referidos pelos educadores (LoCasale *et al.*, 2008).

Relativamente à utilização de práticas para com a família Giallo *et al.* (2010), ao avaliarem um programa de intervenção realizado durante a transição para a escola, concluíram que quando as famílias participavam em mais atividades de transição, mais elevada era a sua perceção de autoeficácia, o que conduziu a um maior envolvimento na educação dos filhos. Este envolvimento vai também possibilitar relações mais positivas com outros pais, visto que eles próprios também vão experienciar esta transição (Dockett *et al.*, 2002).

Nesta mesma linha, os resultados do estudo de Kreider (2002) também revelaram que as famílias que participaram nos programas de intervenção referiram a aquisição de mais conhecimentos sobre os seus filhos (e.g. pontos fortes e fracos), e sobre as salas de aula. A

implementação de práticas de transição demonstrou ter um efeito positivo no envolvimento familiar e, conseqüentemente, na construção de uma relação mais forte entre escola-família.

As práticas de transição também promovem benefícios para os profissionais de educação. Carida (2011) centrou a sua investigação no planeamento, na implementação e na avaliação do efeito de seis programas de transição, em diferentes escolas na Grécia. Os resultados sugeriram que, após participarem no programa, os educadores e os professores se encontravam mais conscientes da importância do processo de transição.

A autora Broström (2002) forneceu informações relevantes sobre as práticas de transição e o seu efeito nesta experiência. Foram organizadas diversas atividades como reuniões entre as duas comunidades e o trabalho das crianças, como desenhos, fotografias e histórias, que foram partilhados com os professores. Como resultado destas práticas, os professores adquiriram uma visão dos interesses de cada criança e, desta forma, estavam mais bem preparados para adequar as suas estratégias às necessidades individuais de cada criança.

Como observado pela literatura, nos diferentes contextos podemos perceber que os estudos sublinham o potencial efeito que este período pode ter na vida das crianças, na sua adaptação à escola e no seu futuro. Também para as famílias se destaca os benefícios de utilização de práticas, nomeadamente no seu envolvimento, na sua perceção de autoeficácia, num maior conhecimento sobre os seus filhos e do contexto educativo. No que se refere aos profissionais de educação existe também um impacto positivo na utilização de práticas de transição, como o maior conhecimento deste processo e das necessidades e especificidades das crianças, de forma a conseguirem adaptar as suas estratégias.

3.2. Diretrizes Gerais

Como já foi referido, todo o processo de transição é bastante complexo e os seus efeitos podem ter implicações a vários níveis na vida da criança. Neste sentido, importa refletir sobre as práticas e o trabalho que pode ser desenvolvido de forma a facilitar e tornar as transições mais suaves, nomeadamente pelo educador.

Não existe uma definição consensual do que constitui uma transição bem-sucedida, não só pela enorme diversidade de experiências e contextos das crianças, como também pode variar em função da perspetiva que está a ser considerada (família, criança, educadores ou professores) (Centre for Education Statistics and Evaluation (CESE), 2016).

A experiência da passagem da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico pode ser bastante assustadora e desafiante em diversos níveis como, por exemplo no que se refere ao ambiente físico e experiências ao nível emocional, académicas, emocionais e sociais (Margetts, 2002). É esperado que as crianças trabalhem de forma independente, estabeleçam novas amizades e que se adaptem aos diferentes adultos e rotinas característicos da nova escola (Margetts, 2002). Neste sentido, e como defendido por Skouteris et al. (2012), nem todas as crianças se adaptam facilmente a esta mudança, sendo necessário garantir que todas tenham uma boa experiência e oportunidade de se adaptarem com sucesso, criando redes de apoio tendo em linha de conta a colaboração de todos os envolvidos, ou seja, profissionais, famílias e crianças. Deve-se trabalhar para uma continuidade entre estes dois níveis educacionais, a fim de assegurar um processo de transição suave, face às implicações positiva a longo prazo na vida da criança que a literatura tem salientado.

De acordo com relatório do Victorian Auditor-General (2015, cit por CESE, 2016) a transição para o Ensino Básico pode ser dividida em quatro etapas: preparação, que consiste na preparação da criança para a transição; transferência, quando a criança passa de uma instituição para a outra; indução, que consiste em acomodar a criança ao novo ambiente de aprendizagem; e consolidação, que monitoriza de forma contínua o desenvolvimento da criança e fornecer os apoios necessários.

Os programas de transição apresentam-se como uma estratégia que, através da implementação de ações e realização de atividades de forma a orientar e integrar as crianças e as respetivas famílias, tem como finalidade garantir a passagem e adaptação suave das crianças à nova escola, proporcionando uma experiência positiva e de preparação para as novas exigências (Boyle, Grieshaber, & Petriwskyj, 2018; Margetts, 2002). De modo geral, estes programas devem assentar no reforço da independência e no bom funcionamento da criança ao novo contexto, no apoio e capacitação da família ao longo deste processo, e ainda promover a colaboração entre todos os envolvidos (Conn-Powers, Ross-Allen, & Holburn, 1990, cit. por Margetts, 2002).

Em suma, programas de transição eficazes devem incluir e fomentar a participação das crianças, famílias e educadores/professores. Tal como referido por Margetts (2002), estes programas ocorrem antes e durante o processo de transição e requerem um planeamento sistemático e colaborativo.

Relativamente aos aspetos que devem ser tidos em consideração na construção de programas de transição e que promovem uma transição bem-sucedida, os autores Dockett, Perry, e Howard (2000, cit. por Dockett & Perry, 2001) e Margetts (2002), salientam os seguintes pontos: envolver uma série de intervenientes, nomeadamente as famílias e as crianças, tendo em conta as suas individualidades; serem flexíveis; promover a continuidade dos programas da Educação Pré-Escolar e da Educação Básica; utilizar financiamentos e recursos específicos; serem bem planeados e avaliados de forma eficaz; assentar na comunicação, na confiança e no respeito entre os envolvidos, estabelecendo relações positivas, quer antes quer depois do início do Ensino Básico; facilitar o desenvolvimento de cada criança e prepará-la para as novas exigências; proporcionar experiências e atividades quer antes quer depois da sua entrada na escola.

A coordenação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico é necessária e benéfica para as crianças quando se observam descontinuidades entre as instituições, nomeadamente para que mantenham e maximizem todos os ganhos e apreensões realizados no contexto anterior (Margetts, 2002). Esta necessidade de existência de um equilíbrio entre os dois contextos foi proposta por Margetts (2002), que defende que o sucesso da criança depende do ambiente de aprendizagem. Assim, maiores diferenças nos ambientes, conduzem a maiores desafios e anseios pelos quais a criança terá de enfrentar.

Em 2007, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) desenvolveu uma circular centrada na gestão do currículo na Educação Pré-Escolar, que sublinha a articulação entre os dois contextos educativos, afirmando que “a planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa.” (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2007, p. 6)

Em Portugal, também é possível observar nas OCEPE diretrizes no que se refere à transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico, nomeadamente na articulação entre os profissionais, no envolvimento das crianças, na facilitação da transição ao nível institucional, e na participação das famílias (Silva et al., 2016). O mesmo documento salienta ainda que, dar apoio e garantir a continuidade, não é sinónimo de antecipar a metodologia e estratégia de aprendizagem adotada na etapa que se segue. Significa sim, promover momentos de experiência e oportunidade para a aprendizagem, de forma a possibilitar o desenvolvimento das

potencialidades, o reforço da autoestima, da autonomia, da resiliência e do autocontrole das crianças, reunindo um conjunto de aspetos benéficos para o sucesso na escolaridade formal.

3.3. Ações e práticas concretas

Na análise de revisão integrativa realizada por Boyle et al. (2018), os autores concluíram que as atividades de transição realizadas, destinam-se fundamentalmente a familiarizar e a dar informação sobre o início do Ensino Básico. Estas atividades são geralmente feitas através de eventos pontuais ou por implementação de programas específicos de transição (Boyle et al., 2018). De acordo com os mesmos autores, as atividades de transição não variaram de forma relevante entre os documentos analisados. Concluíram que estas tendem a ser preparatórias e/ou orientadoras, com diferenças em termos de desenvolvimento, duração e objetivos definidos. Com base em diversos estudos, concluíram que os eventos pontuais e de curta duração deram lugar a atividades de colaboração que ocorreram antes e após o início da escolaridade, e que o objetivo central deixou de ser a adaptação escolar para proporcionar aos participantes uma continuidade da experiência (Boyle et. al., 2018).

No estudo de Margetts (2002), a autora refere algumas estratégias para uma transição bem-sucedida. De modo a existir uma continuidade dos programas da Educação Pré-Escolar e da Educação Básica, podem ser incluídos nas salas espaços lúdicos e de dramatização, a passagem de formulários informativos, o desenvolvimento profissional conjunto do pessoal dos dois contextos, e visitas mútuas de modo a que os profissionais conheçam o currículo e os programas específicos. De forma a facilitar a comunicação entre as duas comunidades escolares, pode ser realizada uma transferência de registos com informações, que incluam os níveis de desenvolvimento social, físico e intelectual de cada criança, bem como uma estimativa das suas necessidades, existir um planeamento colaborativo de programas de transição, e os educadores podem ainda realizar visitas às turmas do 1º ano de escolaridade de forma a proporcionar a partilhar informações úteis, nomeadamente no que diz respeito a preocupações comportamentais ou de aprendizagem. A experiência de visitarem a escola para onde irão transitar proporciona às crianças oportunidades de saber o que esperam delas, de se familiarizarem com o ambiente, de receber informação sobre as diferenças dos contextos, participar em algumas atividades de sala de aula, conhecer novos amigos e desenvolver sistemas de apoio, além de praticarem competências necessárias para a escola. A criação de um calendário flexível e uma introdução gradual na escola permite um maior sucesso de

participação nas diversas atividades após o início do Ensino Básico. Por último, a família pode receber informação verbal e/ou escrita, realizar visitas, participar em atividades, e realizar reuniões com os serviços de ambos os contextos, quer antes quer depois do início da escolaridade.

Mais recentemente, tem-se procurado organizar programas mais estruturados para apoiar as crianças, as famílias e os profissionais de educação no processo de transição para o Ensino Básico.

O programa *Moving On*, realizado na Irlanda, defende a realização de uma Declaração de Transição cujo principal objetivo é o de descrever as experiências que as crianças possuem, envolvendo os educadores, as famílias e as crianças (Donegal County Childcare Committee - DCCC s/d). Desta forma, nesta declaração encontram-se resumidas todas as informações recolhidas sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças, por meio de observação e interações nos diversos contextos do seu dia a dia. Consideram que esta declaração de transição deve: focar as motivações, os pontos fortes, as atitudes, as capacidades, os conhecimentos e compreensão e disposição da criança para a aprendizagem; incluir informações sobre as aprendizagens da criança nas diferentes vertentes enquadradas no currículo da Educação da Infância (0~6 anos) do país, como bem-estar, identidade e pertença, comunicação e exploração e pensamento; descrever o tipo de ajuda que a criança requer; ser escrito usando uma linguagem positiva e acessível de forma a facilitar a compreensão de todos; incluir informações e contactos do educador que acompanhou a criança durante a Educação Pré-Escolar; ser reconhecido como algo que foi realizado num determinado período, uma vez que neste período de desenvolvimento ocorrem inúmeras mudanças; incluir a voz das crianças sobre as suas experiências já vividas e as suas expectativas sobre a nova escola; e incluir a contribuição dos pais de forma a permitir o professor entender a perspetiva destes e a continuar a parceria no novo contexto (DCCC, s/d).

Para além do anterior, também na Irlanda foi desenvolvido o programa *Stepping Stones*, pela iniciativa de apoio familiar *Parent and Child Hub*, com o objetivo de apoiar as crianças e os pais no processo de transição para o Ensino Básico. Tal como o programa *Moving On*, também vai de encontro às vertentes que incorporam o currículo da Educação da Infância. Defende que a chave para facilitar a transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico e a tornar mais suave para todos os intervenientes é o compromisso e interesse de todos. Neste sentido, houve a criação de um Grupo de Trabalho de Transição que desenvolveu o programa em questão, tendo como inspiração programas já existentes a nível nacional (Integration of

Services and Continuum of Care Demonstration Model for Children 0-6 years (ISCCDMC), s/d).

Neste sentido, este programa engloba diferentes recursos e sugestões de estratégias diversificadas: a Caixa de Recursos de Transição; Visitas à Escola; Conversas com os Pais; Voz das Crianças; Levar a aprendizagem para casa; e Cronograma do Programa de Transições (ISCCDMC, s/d).

- “Caixa de Recursos de Transição” – O objetivo foi o de fornecer materiais práticos de apoio às crianças da Educação Pré-Escolar na sua mudança para o Ensino Básico. Esta inclui: livro de fotografias, cartões com fotografias, quebra-cabeças, livros de histórias, formulários de transferência (contém um resumo do progresso e dos pontos fortes da criança), uniformes escolares, lápis e lancheiras;
- “Visitas à Escola” - A realização das visitas a diversas escolas locais permite às crianças conhecerem o ambiente para onde irão transitar;
- “Conversas com os Pais” - As conversas com os pais, permitiu-lhes conhecer a equipa da nova escola e expor dúvidas e preocupações. Foi importante incluir a voz das crianças, relativamente dos seus pensamentos e preocupações sobre o seu processo de transição. As questões feitas pelas crianças foram escritas pelos Educadores para, posteriormente, serem colocadas aos professores aquando das suas visitas às salas da Educação Pré-Escolar;
- “Levar a aprendizagem para casa” - tem o objetivo de apoiar os pais na transição do seu filho e de promover uma relação positiva escola-família. Encoraja os pais a adquirirem experiência sobre a forma como os filhos realizam as aprendizagens e capacita-os de forma a se envolverem ativamente no ambiente escolar.

Por meio da realização de inquéritos aos contextos da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, foi possível explorar os benefícios que o programa anteriormente referido teve para as crianças, os pais e os profissionais. As crianças ficaram mais confiantes sobre a próxima etapa, experienciaram contextos reais e contacto direto quer com a instituição quer com os professores, demonstrando motivação na sua transição para o Ensino Básico, que ocorreu de forma suave. No que se refere aos pais, estes sentiram-se apoiados, ativos e envolvidos no processo de transição dos seus filhos, conseguindo criar e estabelecer relações com diferentes pais e professores. Como resultado deste maior envolvimento, observou-se uma diminuição nos níveis de ansiedade, uma vez que estavam informados sobre o Ensino Básico e confiantes e confortáveis com este processo. Por fim, para os Serviços de Infância e para o Ensino Básico,

pela diversidade de recursos disponíveis, foi possível: apoiar as crianças, realizar um planeamento mais eficaz no apoio aos pais e crianças a fim de proporcionar oportunidades de transição; reforço da compreensão e respeito das práticas entre instituições através de partilha de informação e visitas; e a informação é partilhada através do formulário antes das crianças começarem o Ensino Básico (ISCCDMC, s/d).

No contexto português, nas OCEPE são apresentados exemplos de atividades a realizar durante a transição para o Ensino Básico. Relativamente à articulação entre os profissionais destacam-se o acordo entre os procedimentos de transição de todos os educadores de uma determinada instituição e a comunicação e troca de ideias entre os educadores e os professores. No envolvimento da criança no seu processo de transição, destacam-se as conversas sobre este tema e a familiarização das mesmas ao novo contexto. Por fim, a participação das famílias é fundamental, devendo ser desenvolvida uma parceria positiva na Educação Pré-Escolar de modo a facilitar e promover a sua participação quer no processo de transição como também no Ensino Básico (Silva et al., 2016).

A literatura mostra que durante este período crítico é necessário considerar uma série de práticas de transição para apoiar as crianças que transitam para o primeiro ano. Estas incluem um plano de transição adequado, atividades de transição escolar, estratégias para o envolvimento dos pais, o estabelecimento de uma comunicação eficaz entre as diferentes ecologias (Jardim de Infância e escola), a partilha de informação da criança entre professores e a continuidade do currículo de ambos os níveis de ensino. Dado que este período de transição foi associado a uma série de variáveis como o desenvolvimento pessoal e os resultados académicos das crianças, o envolvimento familiar, a ligação casa-escola, as práticas de transição sugeridas na literatura precisam de ser consideradas e implementadas.

II. Problemática

Durante vários anos a abordagem em torno da passagem da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico foi a preparação da própria criança para este novo contexto. Porém, por volta dos anos 80 surgiram novas reconceptualizações sobre a entrada para a escolaridade obrigatória, tendo passado a ser vista como um processo mais longo e complexo (Petriwskyj et al., 2005).

A entrada na escola tem sido um tema de grande interesse para a investigação e são vários os estudos que abordam as variáveis no que se refere à criança, à família e aos profissionais. Durante o processo de transição, vão ocorrer mudanças que podem ter consequências no desenvolvimento das crianças, nomeadamente aos níveis académico, comportamental e social (Chan, 2012; Margetts, 2009). Deste modo, é importante reconhecer e intervir antecipadamente em situações onde se verifiquem indicadores de uma adaptação menos positiva a esta etapa.

As descontinuidades entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico não podem ser evitadas, e saber lidar com as mesmas pode estimular o desenvolvimento de todos os envolvidos, nomeadamente das crianças e das famílias. A investigação sobre a transição demonstra que é necessário estabelecer um sentido de comunidade e interações positivas entre todos os envolvidos neste processo, no sentido da promoção de uma transição suave (Fabian & Dunlop, 2002; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Vários estudos forneceram informações relevantes sobre o papel da família e dos profissionais e dos resultados positivos obtidos quando estão verdadeiramente envolvidos no processo de transição da criança (Giallo et al., 2010; Wildenger & McIntyre, 2011). É enfatizado que a realização de um trabalho colaborativo entre os profissionais de educação, as crianças e as famílias, poderá diminuir o impacto negativo da entrada na escola.

É fundamental promover a participação e o envolvimento de todos os intervenientes no processo de transição, quer por meio de práticas formais quer informais (Dockett & Perry, 2001; Margetts, 2002; Silva et al., 2016; Skouteris et al., 2012). A intervenção pode ser desenvolvida através da implementação de uma série de ações, tais como programas de transição, ou simplesmente fornecer um conjunto de conhecimentos e práticas relacionadas com a transição aos pais e aos profissionais de educação (DCCC, s/d; ISCCDMC, s/d; Silva et al., 2016).

A literatura internacional está repleta de investigações sobre as diversas variáveis relacionadas com o processo de transição, de modelos teóricos e recomendações de melhores

práticas na preparação para a escolaridade formal. Em nítido contraste, quer no contexto internacional, mas principalmente no nacional, verificámos uma escassez de material prático e de orientações específicas para a transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico, nomeadamente para utilização prática pelos educadores de infância.

Assim, o objetivo deste trabalho centra-se na construção de materiais de suporte para apoiar o planeamento e implementação de práticas de transição intencionais e de qualidade.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, tornou-se necessário compreender a problemática da transição, bem como os desafios que são colocados aos diferentes intervenientes deste processo, e realizar um levantamento de programas, estratégias, práticas e materiais de transição existentes em diferentes contextos, de forma a analisar a pertinência e sistematizar, selecionar e organizar a sua apresentação.

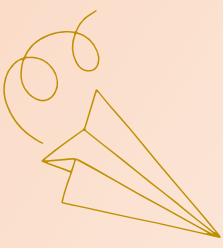
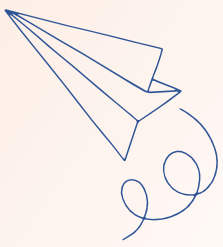
Neste sentido, propomos desenvolver materiais adaptados ao contexto português para utilização prática pelos educadores. Estes materiais, práticos e/ou informativos, visam incluir os principais intervenientes do processo de transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino Básico, ou seja, as crianças, as famílias e os profissionais de educação dos dois contextos.

III. Componente Prática



Uma viagem para o 1º ciclo

Estratégias e materiais para a prática dos educadores



Apresentação

Iniciar algo novo é um desafio para qualquer indivíduo e requer mudanças a diversos níveis. Para uma criança, que ainda não vivenciou muitas experiências novas e que não tem conhecimentos prévios de como lidar com as mesmas, é um processo que pode ser ainda mais desafiante.

Com base na literatura existente sobre a temática da transição, sabe-se que os profissionais de educação devem estar bem informados sobre este processo para que, conseqüentemente, possam adequar e diversificar as suas práticas de modo a apoiar e facilitar este processo de transição. Para além disso, é também atualmente reconhecida a importância de se realizar um trabalho colaborativo com os diversos intervenientes que, de forma direta ou indireta, integram esta mudança.

A partir do levantamento da literatura e de materiais já existentes com sugestões de práticas, foi desenvolvido um conjunto de propostas, com sugestões de materiais e atividades. Estes apresentam-se como ferramentas cujo objetivo é o de guiar e orientar o Educador na realização de práticas para apoiar e envolver toda a comunidade escolar, nomeadamente as crianças, as famílias/responsáveis legais e os professores do 1º ciclo, no processo de transição das crianças para o 1º ano.

As propostas de atividades e materiais, são possíveis de adaptar a cada contexto e situação. Não se pretende assim que sejam um programa, mas sim um conjunto de propostas flexíveis, de modo a facilitar a sua adequação à especificidade de cada contexto. Para a abordagem deste tema, tentou-se aproveitar determinados momentos ou rotinas habituais numa sala de jardim de infância e também sugerir formas de colaboração estreita das famílias na continuidade do trabalho realizado com as crianças na sala.

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

Estas propostas decorrem do que a literatura e a investigação têm mostrado como elementos chave a considerar num processo de transição. Assim, cada proposta é enquadrada nos referenciais e sugestões avançados por autores e documentos orientadores de diferentes países, e que se consideraram ajustados à realidade nacional.

No seu conjunto são apresentadas seis propostas, direcionadas para as crianças, para os Encarregados de Educação, para a partilha de informação escrita sobre a criança às famílias e

profissionais de educação do Ensino Básico e para a partilha de informação relativa ao processo de transição aos Encarregados de Educação:

- * Proposta 1: “Novas histórias e desafios” – procura abordar a temática da transição com as crianças e promover o diálogo e a reflexão sobre a mesma, nomeadamente por meio de leitura de histórias;
- * Proposta 2: “Como é que vai ser?” – tem o intuito de dar voz às crianças sobre o seu processo de transição para o 1º ano, por meio de conversas informais. São apresentados exemplos de tópicos que podem ser abordados com as crianças, de forma a conhecer as suas perspetivas sobre a transição, bem como os sentimentos que estão a experienciar;
- * Proposta 3: “A escola dos grandes!” – são apresentadas três atividades como forma de dar possibilidade às crianças de contactarem e conhecerem o novo contexto educativo e, ao mesmo tempo, possibilitar o esclarecimento de dúvidas e necessidades;
- * Proposta 4: “Contactos com os Encarregados de Educação” – tal como o nome indica, esta proposta é direcionada para os Encarregados de Educação das crianças. São apresentados dois exemplos de formas de contacto, com o objetivo de promover uma melhor relação entre o contexto educativo e os mesmos, esclarecer e apoiá-los durante este processo de transição e possibilitar a partilha de informação;
- * Proposta 5: “Quem sou eu?” – na qual se apresenta uma forma de reunir informações relativas à criança, facilitar a comunicação e a partilha de informação entre contextos e que permita aos profissionais e famílias apoiar as crianças, tendo em linha de conta as suas características individuais, por meio da participação dos diferentes intervenientes;
- * Proposta 6: “Folhetos informativos” – onde são disponibilizados folhetos com informação sobre o processo de transição e continuidade pedagógica, para que os educadores os possam utilizar da forma que acharem mais pertinente.

Por fim, são ainda apresentados dois questionários. Um questionário de reflexão sobre as práticas de transição dos educadores, de modo a identificarem pontes fortes e aspetos a melhorar nas práticas de transição que implementam. Um outro questionário a ser posteriormente utilizado para a avaliação global das propostas apresentadas, a preencher pelos educadores, de modo a identificar necessidades e aspetos a melhorar ou complementar as propostas apresentadas.

Proposta 1

“Novas histórias e desafios”



Introdução

A importância da leitura de histórias é indiscutível e amplamente aceite, sendo uma atividade regular e divertida que proporciona intervenções e compartilha pensamentos, ideias e experiências (Mata, 2008). Nestas idades, a leitura apresenta-se como uma atividade social, uma vez que na Educação Pré-Escolar as crianças ainda não são capazes de ler sozinhas. Assim, torna-se relevante desenvolver a vertente social da leitura (Mata, 2008).

Crianças habituadas a ouvir histórias mostram a capacidade de aprender habilidades literárias, como a capacidade de contar histórias e de conectar as histórias que ouvem com a vida real e as imagens observadas na mesma história (Marques, 1998). Em conformidade com esta ideia, Mata (2008), refere também que um dos potenciais da leitura é o de alargar experiências. Muitas vezes aquilo que é lido pode além de servir como fonte de conhecimento, também pode ser usado como um ponto de partida para exploração e pesquisa para aprender mais sobre um assunto e comparar experiências e conhecimentos. Portanto, uma história tem um potencial ilimitado, adaptando a sua exploração aos interesses e experiências de cada grupo de crianças (Mata, 2008).

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

Objetivos

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

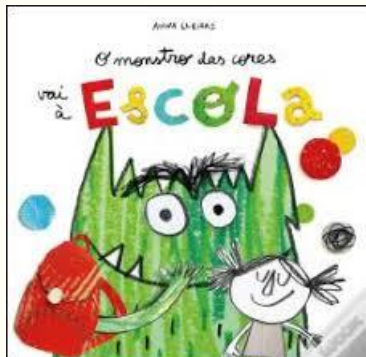
Estratégias

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

Para facilitar o diálogo e o envolvimento, pode-se recorrer à leitura de histórias que abordem a temática da transição para o 1º ano, visto ser uma atividade já incluída na rotina da criança. Após a leitura, pode ser realizada uma reflexão e partilha de ideias em grupo.

Exemplos de livros a serem usados nesta proposta

O Monstro das Cores Vai à Escola



A Escola



Sugestões :

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

Continuidade(s):

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

Colaboração

No caso de existir colaboração e uma relação próxima com algum grupo do contexto do Ensino Básico, pode ser solicitado aos alunos que já se encontram nesse contexto, a construção de um livro, com os seus testemunhos para depois ser partilhado com as crianças. Nestes testemunhos podem, por exemplo, dar a conhecer o novo contexto, explicar a sequência de rotinas envolvidas nesta nova etapa e abordar o dia a dia na escola, o que sentiram, como se organizaram, etc. Podem ainda ser incluídos desenhos ou fotografias sobre determinados aspetos.



P1 - Propor aos pais que falem com os filhos sobre como era a escola deles e as coisas melhores, ou alguma situação de que se recordam na sua entrada para a escola. As crianças podem trazer esses testemunhos para a sala e partilhar com o grupo.

P2 – No caso se ser construído um livro com o grupo, pedir aos pais para o verem com os filhos e conversarem sobre os temas abordados.

Proposta 2

“Como é que vai ser?”



Introdução

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

Atualmente, é reconhecida a importância de dar voz às próprias crianças em fatores que vão influenciar as suas vidas e, neste sentido, devem ser incluídas no seu processo de transição (Einarsdóttir, 2003). A criança, sendo capaz de formular os seus próprios pontos de vista, deve ter o direito de expressar livremente as suas visões sobre todos os assuntos que a afetam, devendo estas ser consideradas de acordo com a idade e a maturidade da criança (ONU, Assembleia Geral, 2004). Além disso, as crianças são encaradas como conhecedoras e com perspectiva própria, com capacidade de exprimirem sentimentos, opiniões e pensamentos e devem participar na tomada de decisões (Einarsdóttir, 2003).

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

Objetivos

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

Estratégias

- Conversa informal;
- Desenho.

De forma a incluir a voz das crianças sobre a sua transição, conhecer as suas perspectivas, motivações ou estados emocionais, pode ser realizada uma conversa individual e/ou em grupo. O ponto de partida e o momento para essa conversa depende do que o educador/a identificar como oportuno para essa criança ou grupo. Caso seja visto como pertinente pode também fazer-se algum registo dos testemunhos das crianças.

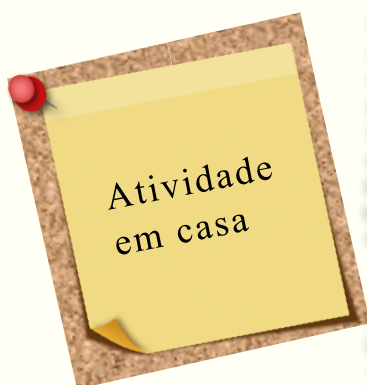
Sugestões de temáticas/questões para orientarem a conversa com as crianças sobre a sua transição para o 1º ano do Ensino Básico:

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



Continuidade(s):

Pode também usar-se o desenho como forma de a criança expor as suas expectativas sobre o que pensa ser o 1º ano e conversar a partir do que representou e as razões subjacentes.



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

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

Proposta 3

“A escola dos grandes!”



Introdução

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

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

Vários estudos realçaram que o contacto com o contexto do Ensino Básico é uma prática benéfica para as crianças (Chan, 2012; Einarsdóttir, 2003; Victoria State Government, s/d). Desta forma, são sugeridas as propostas a seguir descritas.

Objetivos

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

Estratégias

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

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

➤➤➤ Atividade 1: Visita e Mapa de ideias

As visitas ao contexto do Ensino Básico podem ser muito benéficas para as crianças, uma vez que lhes permite conhecerem e ficarem mais informadas sobre o novo ambiente.

Assim sugere-se que se comece tão cedo quanto possível a estabelecer o contacto com alguns professores do 1º ano do Ensino Básico. Nos casos em que seja possível saber, estes devem ser os professores que irão receber as crianças no ano seguinte. Quando tal não for possível antecipar, podem sempre contactar-se outros professores, dispostos a colaborar. Este contacto visa dar a oportunidade às crianças de poderem conhecer e antecipar um pouco a realidade do ano seguinte.

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

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



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

Sugestões:

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



Continuidade(s):

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

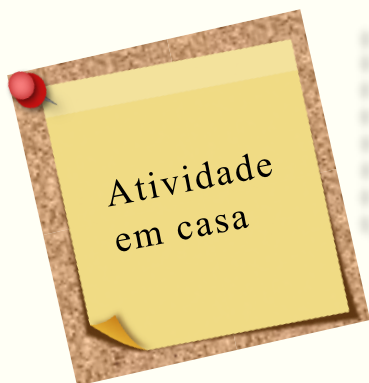
*Inspirado em: Stepping Stones
Transition Programme*

➤➤➤ Atividade 2: Caixa de Recursos

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



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



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

Inspirado em: Stepping Stones Transition Programme

➤➤➤ Atividade 3: Mentoria

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

Este tipo de estratégia tem benefícios para ambas as crianças. A criança mais velha aprende a assumir responsabilidades e a reconhecer a sua competência e a criança mais nova sabe que tem um companheiro a quem pode recorrer se necessitar de ajuda e apoio. Para facilitar

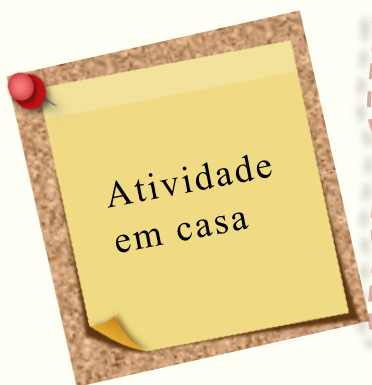
o conhecimento mútuo podem utilizar-se estratégias diversificadas, como: a indicação de alguns tópicos para a apresentação de cada uma; utilizar um jogo em que tenham de interagir ou onde se apresentem; usar uma forma mais estruturada para a partilha de informações de cada um (e.g. cartão de apresentação; etiquetas com nomes; pequeno caderno com informações).



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

Devem ser tidos em consideração os seguintes aspetos

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



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

Inspirado em: Transition: A positive Start to School – Promising Practice 6

Proposta 4

Contactos com os Encarregados de Educação



Introdução

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

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

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

Objetivos

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

Estratégias

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

Exemplo de atividades que podem ser realizadas

➤➤➤ Reuniões com os Encarregados de Educação

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



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

»»» Encontros entre Encarregados de Educação

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



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

Sugestões:

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

Proposta 5

“Quem sou eu?”



Introdução

Os autores Evans, Kelly, George, Nalia, White, e Karen (2010) referem que as práticas de transição devem considerar diferentes aspetos sobre a criança e incluir diversos intervenientes, nomeadamente as famílias, os profissionais de educação e as próprias crianças. A relevância das práticas de transição de forma a apoiar a criança para uma transição suave é consensual na literatura, salientando que a colaboração e a comunicação entre contextos educativos e destes com a família têm um impacto positivo no processo de adaptação da criança à escola (Docket & Perry, 2014). A comunicação entre contextos educativos é identificada internacionalmente como uma ferramenta importante para apoiar as crianças durante este período, como um método vantajoso para melhorar a continuidade em termos de currículo, pedagogia e aprendizagem e como um facilitador de relações (Ashton, Woodrow, Johnston, Wangmann, Singh, & James, 2008; Victoria State Government, s/d).

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

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

Inspirado em: Moving On – Pre-School to Primary School: Transition Statement

Objetivos

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

Estratégias

- Incorporar diferentes perspetivas;
- Criar um documento com informações relevantes.

De forma a transmitir informação aos Encarregados de Educação e aos professores e promover a sua colaboração para a transição suave da criança para o 1º CEB, propõe-se a criação de um documento que facilite a partilha de informação sobre a mesma tornando assim mais fácil a comunicação entre os diferentes intervenientes. Sugere-se assim o ‘Passaporte da Transição’ como uma forma de organização e sistematização de informação pertinente sobre a criança.

A informação contida no documento deve ter em consideração alguns aspetos

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

Passaporte da transição



Estabelecimento onde frequentou a Educação Pré-Escolar:

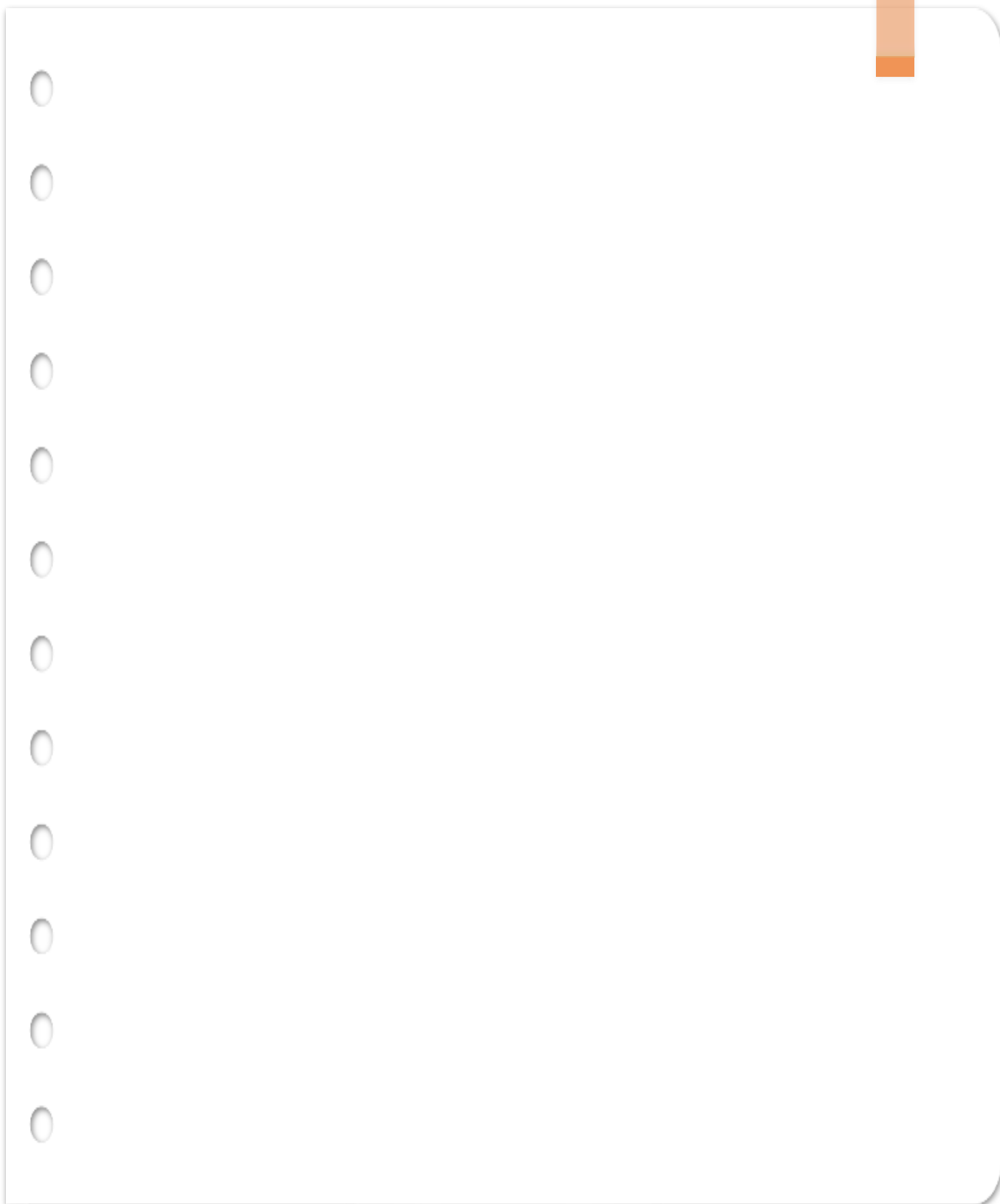
Nome do educador:

Data de preenchimento:

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

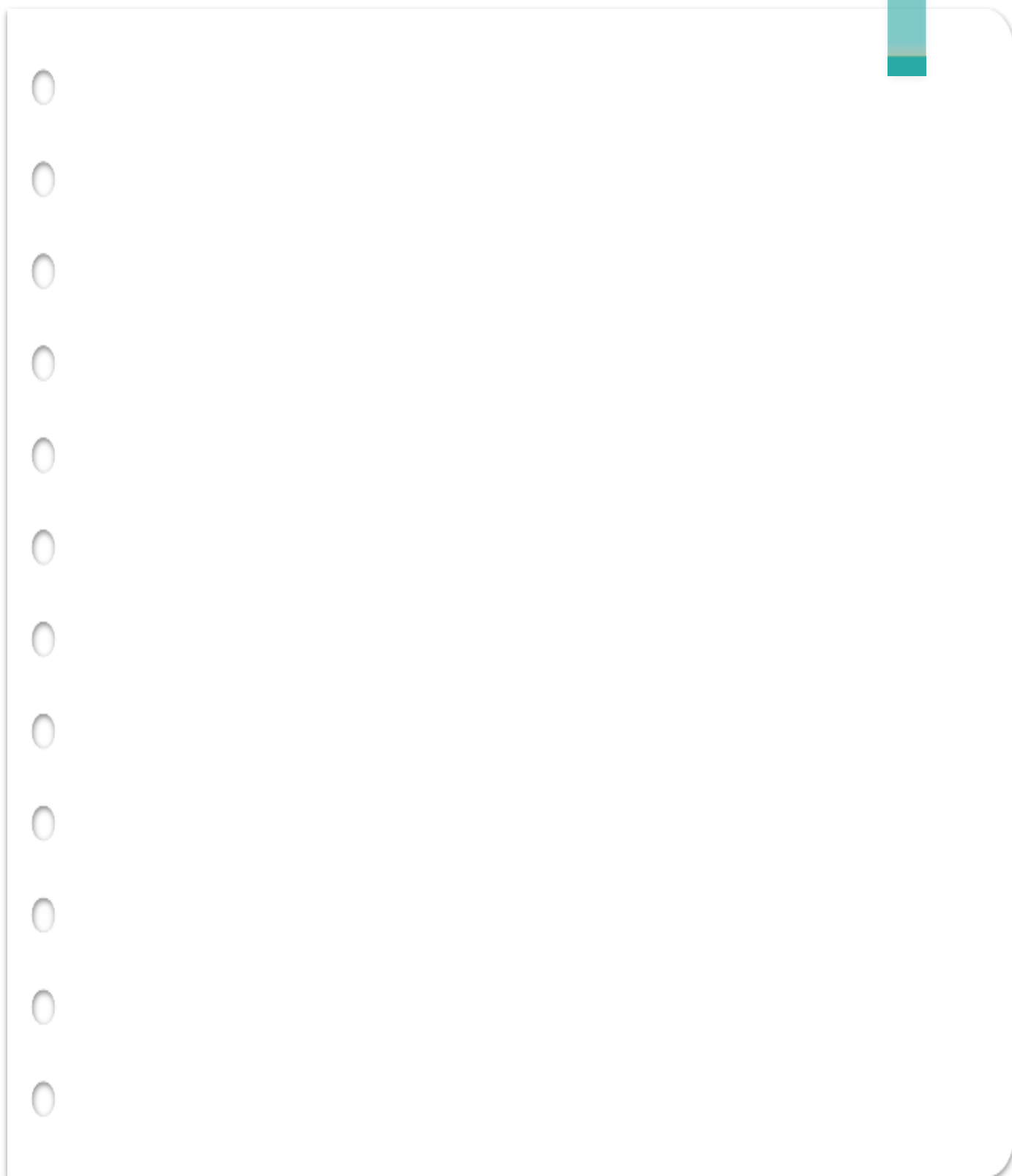
Assinatura do Encarregado de Educação:

Como o meu Educador/a me vê...



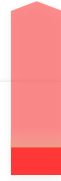
Nota: Podem ser incluídos aspetos relativamente aos interesses da criança no JI, às suas aquisições em termos sociais, como a criança aprende, como gosta de estar em contexto escolar, etc. Pode recorrer-se a descrição em texto e a imagens que documentem e ilustrem o texto para um melhor conhecimento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

Como os meus Pais me veem...



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

Como eu me vejo...

A large, empty rectangular area with rounded corners, intended for a child to draw or write. The left side of the area features a vertical column of 15 small, empty circles, resembling punch holes in a notebook.

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

Proposta 6

Folhetos informativos



Introdução

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

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

Objetivos

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

Estratégias

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

De modo a facilitar o processo de comunicação e disponibilizar de forma organizada a informação que pode ser importante para as famílias, apresentam-se em seguida alguns folhetos onde está sistematizada alguma informação.

Disponibilizam-se três folhetos, que podem ser usados em simultâneo ou em separado conforme o educador considerar mais adequado: o primeiro aborda aspetos relativos à mudança de contexto; o segundo apresenta algumas estratégias para as famílias apoiarem as crianças durante o processo de transição; e o terceiro explica as mudanças que ocorrem no currículo.

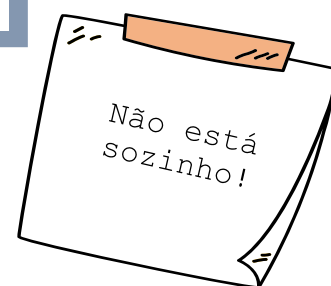


A TRANSIÇÃO PARA O 1º ANO

Informações para Encarregados de Educação

A transição para o 1º ano é um processo exigente para toda a família, sendo necessário existir uma adaptação não só por parte da criança, mas também dos pais (por exemplo, relativamente à escola, aos professores e aos colegas).

É normal que todos tenham dúvidas, expetativas e curiosidades.

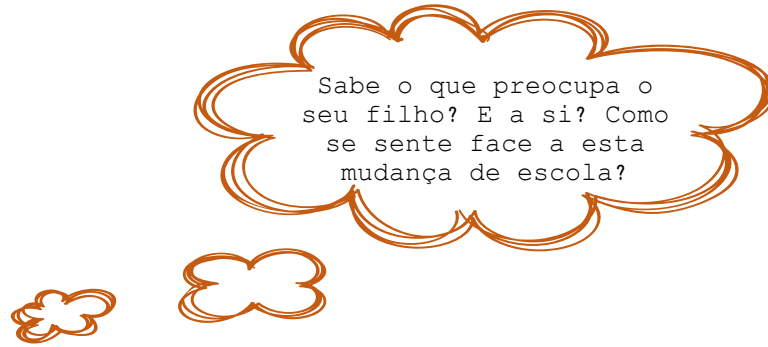


No primeiro ano podem acontecer mudanças...

- ↻ A escola pode ser maior e menos familiar;
- ↻ A escola pode ter novas regras e pode ser necessário adotar um novo estilo de comportamento;
- ↻ Existem várias disciplinas que requerem novas formas de organização do trabalho e estudo;
- ↻ Existe uma maior carga de trabalho;
- ↻ Pode existir uma maior pressão para o sucesso;
- ↻ Podem ter de conviver com mais colegas e mais velhos;
- ↻ Têm de se adaptar a novos professores e à nova relação professor-aluno.

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

Como posso apoiar o meu filho nesta mudança?



- ❑ Converse com o seu filho sobre os medos e preocupações que sentem face à mudança e encoraje-o a fazer perguntas sobre o começo do 1º ano.

Escolha um local calmo e agradável e momentos em que não se sintam pressionados pelo tempo.

- ❑ Partilhe algumas das suas experiências. Os pais são um modelo para os filhos.

Conte-lhe como foi a sua experiência e como enfrentou as mudanças na sua vida (e.g. mudança de escola, mudança de trabalho).

- ❑ Planeie em conjunto com o seu filho as novas rotinas e horários.

É necessário alterar e adaptar rotinas e horários no início desta nova etapa. Incentive a participação do seu filho nesta tarefa.

- ❑ Encoraje o seu filho/a realizar as tarefas por si próprio para que se sinta cada vez mais autónomo e responsável.

Por exemplo, deixe-o escolher da roupa, ter a responsabilidade da preparação da mochila para o dia a seguir, ajudar nas tarefas em casa podendo mesmo ter a responsabilidade por alguma(s), etc.

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

Como posso apoiar o meu filho nesta mudança?

- Participe em atividades de transição que sejam disponibilizadas pelo jardim de infância ou pela escola.

A participação nas atividades irá ajudar a si e ao seu filho a terem um melhor entendimento de como será esta nova etapa e, ao mesmo tempo, proporcionará não só uma melhor relação escola-família como também a criação de relações com outras crianças e pais.

- Comunique com o profissional de educação do seu filho.

Trabalhe em conjunto com o educador e/ou com o professor e procure esclarecer alguma questão ou preocupação que tenha e partilhe informações que considere pertinentes. Confie nestes profissionais, eles podem apoiá-lo a si e ao seu filho.

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

- Partilhe experiências.

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



Sabia que na Educação Pré-Escolar existem umas Orientações Curriculares (OCEPE)?



As OCEPE foram pensadas para orientar a prática dos educadores na organização do ambiente educativo e nas aprendizagens a promover, embora sempre respeitando a individualidade do grupo e da criança.

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

Área do Conhecimento do Mundo

Sensibilização a todas as ciências, mobilizando conhecimentos de diversas áreas.



Área de Expressão e Comunicação
Área básica que engloba diferentes formas de linguagem. Constituída por vários domínios:

Área de Formação Pessoal e Social

Área transversal, uma vez que está presente em todo o trabalho educativo.



Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



Matemática



Educação Artística
Artes Visuais – Música – Dança - Jogo Dramático/Teatro



Educação Física

Mudanças no currículo...

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

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

- ∴ Embora o ensino e a aprendizagem na educação pré-escolar sejam desenvolvidos de forma globalizante, integrados nas vivências e realidades específicas de cada grupo ou crianças, não deixa de existir intencionalidade por parte dos educadores nas aprendizagens que pretendem promover e que depois terão a sua continuidade no 1º ciclo.

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



Ferramenta de reflexão

Apoio às transições

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

Esta ferramenta serve de apoio ao educador, para refletir sobre a forma como está a gerir as transições para a escola e pensar e planear novas formas de ação. É um questionário composto por uma série de afirmações e, para cada uma delas, deve escolher qual das opções melhor reflete a sua prática. À frente de cada uma das afirmações encontra-se um espaço caso deseje fazer observações ou sistematizar algumas ideias a desenvolver. Após as afirmações, encontrará algumas considerações para que pense na sua prática.

*Inspirado em: Self Evaluation Tool -
Building Partnerships with Parents*

Para apoiar a transição para a escola:	Nunca ou Raramente	Algumas Vezes	Regularmente	Quase sempre	Observações
Discuto com as famílias os pontos fortes das crianças e as áreas onde se estão a desenvolver.					
Forneço informação escrita sobre a criança às famílias.					
Forneço informações às famílias de como podem apoiar as crianças durante a transição.					
Ofereço oportunidades para discutir com as famílias a transição das crianças para a escola e atender às suas preocupações e necessidades.					
Partilho informação escrita sobre a criança a outros profissionais relevantes (e.g. professores do 1º ciclo), com o consentimento da família.					
Discuto com outros profissionais relevantes a transição das crianças para a escola.					
Falo com as crianças sobre a sua transição para o 1º ciclo (e.g. os seus sentimentos sobre a mudança, expectativas, diferenças e semelhanças entre os dois contextos).					
Proporciono oportunidades de a criança conhecer recursos específicos do novo contexto.					

Para apoiar a transição para a escola:	Nunca ou Raramente	Algumas Vezes	Regularmente	Quase sempre	Observações
Leio e partilho histórias relacionadas com a experiência do 1º ano.					
Estabeleço contacto com as escolas do primeiro ciclo, proporcionando às crianças o contacto com o novo contexto.					
Ofereço oportunidades de contacto e partilha de experiências com crianças que já frequentam a escola.					
Reconheço que a transição é um processo com uma responsabilidade partilhada entre os profissionais de educação e as famílias.					
É realizado um trabalho planeado, assente na colaboração e são estabelecidas relações de forma a assegurar uma transição suave para as crianças.					

Questões para reflexão...

↪ Quais as práticas que estou a adotar que melhor estão a funcionar?

↪ Quais os desafios que estou a enfrentar no apoio à transição das crianças para a escola?

↪ Quais os aspetos que posso melhorar e/ou adaptar?

Questionário de avaliação global das propostas

Este questionário pretende avaliar, na visão do profissional de educação, as propostas apresentadas.

Por favor, faça um círculo à volta da resposta que melhor se ajusta à sua opinião.

(Discordo Totalmente = 1; Discordo = 2; Não discordo nem concordo = 3; Concordo = 4; Concordo Totalmente = 5)

As propostas demonstram-se úteis para apoiar o processo de transição para o Ensino Básico.	1	2	3	4	5
As propostas são de fácil implementação.	1	2	3	4	5
As propostas são diversificadas e relevantes.	1	2	3	4	5
A organização e estrutura das propostas facilitam a leitura e compreensão dos conteúdos.	1	2	3	4	5
As propostas estão bem definidas, explicadas e com objetivos claros e concretos.	1	2	3	4	5
As propostas são apropriadas ao contexto de Jardim de Infância e necessidades das crianças, das famílias e dos profissionais.	1	2	3	4	5
As propostas promovem o envolvimento das crianças, das famílias e de outros profissionais no processo de transição.	1	2	3	4	5
As propostas são benéficas para o apoio das crianças no processo de transição para o Ensino Básico.	1	2	3	4	5
As propostas são benéficas para o apoio das famílias no processo de transição para o Ensino Básico.	1	2	3	4	5
As propostas são benéficas para o apoio dos profissionais de educação no processo de transição para o Ensino Básico.	1	2	3	4	5
Vou utilizar/ voltar a utilizar as propostas apresentadas.	1	2	3	4	5

Inspirado em: Projeto HOPE's

IV. Considerações finais

O presente trabalho teve como principal objetivo a construção de materiais de suporte para apoiar o planeamento e implementação de práticas de transição intencionais e de qualidade.

A investigação em torno da temática da transição da Educação Pré-Escolar para o 1º ano do Ensino Básico está longe de oferecer um entendimento total da mesma, muito devido à complexidade inerente a este processo. No caso particular do contexto português, só recentemente começou a ser objeto de estudo de forma mais sistemática e surgiram algumas investigações sobre o tema.

As propostas de intervenção desenvolvidas tiveram como base investigações empíricas, programas mais estruturados de outros países, e referenciais teóricos que se consideraram adequados.

Tal como referido pela literatura, é de extrema relevância incluir e auscultar as crianças sobre o seu processo de transição para o 1º ano do Ensino Básico (Einarsdóttir, 2003; ONU, Assembleia Geral, 2004). Além disso, conhecer o novo contexto pode ajudá-las a esclarecer algumas preocupações e ansiedades face ao desconhecido (Castro et al., 2012; Chan, 2012; Einarsdóttir, 2003; Victoria State Government, s/d). Neste sentido, as Propostas 1, 2 e 3 encontram-se direcionadas para a intervenção do educador para com as crianças, por meio da leitura de histórias, conversas sobre a sua perspetiva face à transição para o 1º, e ainda atividades que promovem o contacto e o conhecimento de aspetos do novo contexto.

A família também vivencia esta transição e vai sofrer mudanças durante este processo (Eckert et al., 2008; McIntyre et al., 2007, Webb et al., 2017). Esta, também tem preocupações, anseios e necessidades durante a transição do seu filho para a escola (Dockett & Perry, 2004; Formosinho et al., 2016; Hanson et al., 2000; Wildenger & McIntyre, 2011). Como referido por Webb et al. (2017), o envolvimento da família nesta transição é fundamental e benéfico. Desta forma, a Proposta 4 promove o contacto com os Encarregados de Educação das crianças que vão transitar para o 1º ano, promovendo reuniões e encontros informais de forma a possibilitar partilha de informações e experiências e, ao mesmo tempo, responder a preocupações e necessidades que os mesmos sentem.

Como forma de apoiar as crianças durante a transição para a escola, uma das ferramentas mais importantes e realçadas pela literatura, é a comunicação entre os diferentes contextos educativos (Ashton et al., 2008; Victoria State Government, s/d). Neste sentido, na Proposta 5

procedeu-se à criação de um documento que permite a partilha de informação, relativa à criança, aos pais e aos profissionais de educação do 1º ano do Ensino Básico.

Para as famílias apoiarem o melhor possível os seus filhos na transição, é importante e necessário terem acesso a informação através de diferentes meios e recursos (Epstein, 2010; Hoover-Dempsey et al.; 2005; Ratcliff & Hunt, 2009). Assim, a Proposta 6 remete para a partilha e disponibilização de informação para os Encarregados de Educação sobre o processo de transição e sobre a continuidade pedagógica.

A prática de um profissional de educação deve ser intencional e reflexiva, de forma a adequar as mesmas à especificidade de cada criança e/ou grupo (Silva et al., 2016). Foram assim criados dois questionários, um direccionado para a reflexão dos profissionais de educação sobre as suas práticas e outro para avaliação das propostas disponibilizadas.

Este trabalho procura colmatar a inexistência, tanto quanto se sabe até ao momento, de materiais de apoio aos profissionais de educação durante o processo de transição para o 1º ano do Ensino Básico. Tem a mais valia de centralizar num único documento contributos que estavam dispersos, e de apresentar propostas adequadas à realidade nacional e que mostram alguma flexibilidade na sua implementação. Simultaneamente, procurou-se envolver, promover e sugerir formas de participação dos principais intervenientes, nomeadamente das crianças, das famílias e dos profissionais. Tal como referido anteriormente, é fundamental promover uma boa relação entre os contextos educativos e as famílias e entre os contextos educativos e as crianças e, nesse sentido, as propostas apresentadas enfatizam e promovem a criação de relações e contactos com os principais intervenientes e contextos. Por fim, é igualmente importante salientar que as propostas podem ser facilmente incluídas na rotina do Jardim de Infância. Parece-nos assim terem sido contemplados os principais aspetos referenciados por Dockett, Perry, e Howard (2000, cit. por Dockett & Perry, 2001) e Margetts (2002) nomeadamente, envolver diversos intervenientes, mas respeitando a sua individualidade, serem flexíveis, promoverem a continuidade dos programas, apoiar no seu planeamento e avaliação, assentar na comunicação, na confiança e no respeito entre os envolvidos, estabelecendo relações positivas, e proporcionar experiências e atividades antes da entrada na escola, que possam ajudar a antecipar, compreender e preparar para esta mudança.

O processo de transição é complexo e, tal como referido anteriormente, no Victorian Auditor-General (2015, cit. por CESE, 2016), contempla quatro etapas: a preparação, a transferência, a indução e a consolidação. As propostas apresentadas neste trabalho, poderão

apoiar as duas primeiras etapas. No entanto, é necessário acautelar todas as fases do processo para uma transição positiva.

Como principais limitações deste trabalho, é de salientar a situação pandémica que o país atravessa, o que exigiu uma adaptação para a sua concretização, o reduzido número de estudos internacionais existentes, estando os mesmos direcionados para contextos ou países muito específicos, e a inexistência dos mesmos em Portugal, e a falta de avaliação das propostas apresentadas, que, devido à escassez de tempo, não deu oportunidade de as testar e de obter um *feedback* dos profissionais de educação.

Tendo em conta estas limitações e a complexidade inerente ao processo de transição, em linhas de investigação/ação futuras seria interessante realizar estudos no sentido de compreender o processo de transição sob a ótica da criança e da família, nomeadamente no que concerne aos seus sentimentos e práticas utilizadas com estes intervenientes. Da mesma forma, seria pertinente a realização de estudos para compreender as dificuldades e os desafios que os profissionais de educação sentem no decorrer deste processo. A literatura refere que se desconhece como os profissionais de educação do Ensino Básico tratam a informação proveniente da Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, poderiam ser realizados estudos de forma a compreender como estes profissionais valorizam e utilizam estas informações. Por fim, e na impossibilidade de efetuar uma avaliação das propostas apresentadas, sugerimos a realização de um estudo longitudinal, afim de perceber a eficácia das mesmas.

A título de conclusão, espera-se que este trabalho se apresente como uma mais valia para os profissionais da Educação Pré-Escolar, em particular na reflexão das suas práticas e no seu apoio, não só às crianças como também às respetivas famílias, para uma transição suave para o 1º ano do Ensino Básico.

V. Referências Bibliográficas

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302. doi:10.1016/j.ecresq.2010.12.002
- Ashton, J., Woodrow, C., Johnston, C., Wangmann, J., Singh, L., and James, T. (2008). Partnerships in learning: Linking early childhood services, families and schools for optimal development. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2) (pp10-16).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology*. (5th Ed.). Vol.1: *Theoretical models of human development*. New York: John Wileys and Sons.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. doi: 10.1037/0033-295X.101.4.568
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by natural and design*. Cambridge: Harvard University press.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (1 ed.). Routledge.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Boyle, T., Grieshaber, S., & Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170-180, doi: 10.1016/j.edurev.2018.05.001
- Carida, H. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *Curriculum Journal*, 22(1), 77–92. doi:10.1080/09585176.2011.550800

- Cassidy, M. (2005). "They Do It Anyway": a study of primary 1 teachers' perceptions of children's transition into primary education. *Early Years*, 25(2), 143-153. doi:10.1080/09575140500127923
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: Perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org>
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2016). *The transition to school: Literature review*.
- Centre for Equity and Innovation in Early Childhood (CEIEC). (2008). *Literature review - Transition: a positive start to school*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Chan, W. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664, doi: 10.1080/03004430.2011.569543
- Claes, B. (2010). *Transition to Kindergarten: the impact of preschool on kindergarten adjustment*. (Tese de Doutoramento). Alfred University: New York
- Crníc, K., & Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives. *Early education and development*, 5(2), 91-105, doi: 10.1207/s15566935eed0502_2
- Comissão Europeia. (2019). *Números-chave sobre a educação pré-escolar e cuidados para a infância na europa – Edição de 2019. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016) Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264, doi: 10.1080/00131881.2016.1200255
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I, Silva, L, Marques, L, Mata, M, Rosa (Eds.), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (p.4). Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE (2020). *Portal da Direção-Geral da Educação*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt>.
- Direção-Geral de Estatísticas e Ciência (2019). *Educação em números: Portugal 2019*. Retirado de: <http://www.dgeec.mec.pt>

- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2007). *Circular n.º 17: gestão do currículo na educação pré-escolar*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Dockett, S., Petriwskyj, A., & Perry, B. (2014). Theorising transition: shifts and tensions In S. Dockett, A, Petriwskyj, B, Perry (Eds.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (pp. 1-18). Dordrecht: Springer.
- Dockett, S. & Perry, B. (2013). Trends and tensions: australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177. doi: 10.1080/09669760.2013.832943
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004) What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230, doi: 10.1080/0966976042000268690
- Dockett, S., & Perry, B. (2004a). Starting School: perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189, doi:10.1177/1476718x04042976
- Dockett, S. & Perry, B. (2003). Smoothing the way: What makes a successful transition program? *Education Links*, 65, 6-10.
- Dockett, S, & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1): 67-89
- Dockett, S, Perry, B., Howard, P., Whitton, D., & Cusack (2002) Australian Children Starting School. *Childhood Education*, 78(6), 349-353, doi: 10.1080/00094056.2002.10522204
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).
- Donegal County Childcare Committee (s/d). Moving on: Educators handbook. Consultado em www.donegalchildcare.com
- Eckert, T., McIntyre, L., DiGennaro, F., Arbolino, L., Perry, L., & Begeny, J. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. *School psychology: 21st century issues and challenges*, 235-252.

- Einarsdóttir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 35-49, doi: 10.1080/1350293X.2003.12016704
- Epstein, J. (2010). School, family, community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. doi: 10.1177/003172171009200326
- Evans, K., George, N., White, K., Sharp, C., Morris, M., & Marshall, H. (2010). *Ensuring that all Children and Young People Make Sustained Progress and Remain Fully Engaged through all Transitions Between Key Stages (C4EO Schools and Communities Research Review 2)*. London: Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*.
- Fabian, H. & Dunlop, A. (2002) *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children* (Eds). London: RoutledgeFalmer
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: an evaluation for a transition program for parents. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- Gill, S., Winters, D., & Friedman, D. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213–227, doi:10.2304/ciec.2006.7.3.213
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: coconstruction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59-68.
- Hanson, M., Beckman, P., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: family and professional experiences in this transition process. *Journal of early intervention*, 23(4), 279-293. doi:10.1177/10538151000230040701
- Hiatt-Michael, D. (2001). Home-School communication. In D. Hiatt-Michael (Ed). *Promising practices for family involvement in schools* (pp. 39-57). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, *106*, 105–130.
- Integration of Services and Continuum of Care Demonstration Model for Children 0-6 years (s/d). *Stepping stones transition programme*.
- Knopf, H & Swick, K. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, *35*, 419-427. doi: 10.1007/s10643-007-0198-z
- Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: linking children, families, & schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- Kreider, H. (2002). *Getting parents "ready" for kindergarten: the role of early childhood education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project
- Li, H., Mak, Y., Chan, S., Chu, A, Lee, E., & Lam, T. (2012). Effectiveness of a play-integrated primary one preparatory programme to enhance a smooth transition for children. *Journal of health psychology*. *18*(1) 10- 25. doi: 1359105311434052.
- LoCaale-Crouch, J., Mashburn, A., Downer, J., & Pianta, R. (2008). Prekindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(1), 124-139. doi:10.1016/j.ecresq.2007.06.001
- Mascareño, M., Doolaard, S., & Bosker, R. (2014). Profiles of child developmental dimensions in kindergarten and the prediction of achievement in the first and second grades of primary school. *Early Education and Development*, *25*(5), 703-722. doi: 10.1080/10409289.2013.827913
- Margetts, K. (2009) Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, *17*(3), 309-324, doi: 10.1080/13502930903101511
- Margetts, K. (2008). *Transition to school: What children think about how it works and how it is going to be different things*. Summary of paper presented at the 18th EECERA Conference – Stavanger, 2 Sept - 6 Sept 2008.

- Margetts, K. (2002) Transition to school — Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114, doi: 10.1080/13502930285208981
- Marques, R. (1988). Contar histórias para ensinar a ler. In R. Marques, *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. (pp. 31-39). Lisboa: Texto Editora
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.
- McCubbins, J.L. (2004). *Transition into kindergarten: a collaboration of family and educational perspectives*. (Dissertação de Mestrado). Virginia Polytechnic Institute and State University.
- McIntyre, L., Eckert, T., Fiese, B., DiGennaro, F., & Wildenger, L. (2007). The transition to kindergarten: family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. doi:10.1007/s10643-007-0175-6
- Miller, K. (2014). From Past to Present: How Memories of School Shape Parental Views of Children's Schooling. *International Journal of Early Years Education* 23(2) 1–19, doi:10.1080/09669760.2014.992869.
- Ministério da Educação (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niesel, R. and Griebel, W. (2001). *Transition to schoolchild: what children tell about school and what they teach us*. Paper presented at the 11th European Early Childhood Education Research Association Conference, August-September, Alkmaar, Netherlands.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005) Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69, doi: 10.1080/09669760500048360
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458. doi:10.1080/02796015.2004.12086261
- Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3), 495-505.

- Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology, 21*(5), 491-511, doi: 10.1016/S0193-3973(00)00051-4
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology, 41*(6), 860–871, doi: 10.1037/0012-1649.41.6.860
- Shields, P. (2009) “School doesn't feel as much of a partnership”: parents' perceptions of their children's transition from nursery school to Reception class. *International Journal of Early Years, 29*(3), 237-248, doi: 10.1080/09575140903286342
- 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 de Língua Portuguesa. *Revista Exedra, 9*, 111-118.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children’s transition to formal schooling: the importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(4), 78–85, doi: 10.1177/183693911203700411
- Stephen, K. & Cope, J. (2003). An inclusive perspective on transition to primary school. *European Educational research Journal, 2*(2), 262-276. doi: 10.2304/eerj.2003.2.2.5
- Tegethof, M. (2007). Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. Lisboa, Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo. Cadernos de Educação de Infância nº81. Consultado em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>
- Veličković, S. (2013). Problems discontinuity on the first level of the school system. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 1*(2), 135-143. Recuperado de <https://cyberleninka.ru/article/n/problems-discontinuity-on-the-first-level-of-the-school-system>
- Webb, G., Knight, B., & Busch, G. (2017) Children’s transitions to school: “so what about the parents”? or “so, what about the parents”? *International Journal of Early Years Education, 25*(2), 204-217, doi: 10.1080/09669760.2017.1301808

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

Legislação Consultada

Lei nº 85/2009 de agosto da Assembleia da República. Diário da República: I Série, nº 166 (2009).
Acedido a 22 de março. Disponível em www.dre.pt.

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro da Assembleia da República. Diário da República: I Série A, nº 34 (1997). Acedido a 22 de março. Disponível em www.dre.pt.