



**RITA ADELAIDE  
GONÇALVES  
CACHEIRA**

**DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA  
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA  
O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



**RITA ADELAIDE  
GONÇALVES  
CACHEIRA**

**DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA  
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA  
O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica, realizada sob a orientação científica da Doutora Aida Figueiredo, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e com a coorientação da Doutora Vera do Vale, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Dedico este trabalho aos meus pais, pela educação, doação e amor incondicional.

## **o júri**

Presidente

**Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis**  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira**  
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

**Professora Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira**  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Às minhas orientadoras de dissertação, professoras Aida Figueiredo e Vera do Vale, pelo seu apoio, dedicação na orientação e pelas palavras sábias e motivadoras essências para a concretização deste trabalho.

À minha orientadora de estágio pelo incansável acompanhamento e força que me dedicou durante o estágio curricular.

À minha querida e especial irmã, pelo seu apoio e carinho prestados em todos os momentos.

Ao meu fiel companheiro, pelo seu amor e contributo motivador diário, sincero e fundamental.

Aos meus amigos, os que me acompanham desde sempre, desde o secundário ou desde a universidade, não vos trocava por nada nesta vida.

À minha terna e doce mãe, pela coragem e dedicação transmitidas.

Às crianças, seus familiares e docentes do Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu este estudo, pelo contributo mais importante na elaboração deste projeto.

Ao meu melhor amigo, pela sua gratidão.

**palavras-chave**

Transição, desenvolvimento socioemocional, sentimentos, competências, dificuldades, estratégias facilitadoras.

**resumo**

A transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é o objeto de estudo desta investigação e pretende-se caracterizar o desenvolvimento socioemocional das crianças, bem como identificar os sentimentos, competências e dificuldades das crianças aquando da transição e, ainda, as estratégias facilitadoras da transição promovidas num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, Portugal. Para tal, participaram crianças, pais/Encarregados de Educação (EE) e docentes dos dois níveis educativos (EPE e 1.º CEB). Recorreu-se a métodos qualitativos (entrevistas semiestruturadas) e quantitativos (Questionário de Capacidades e Dificuldades) e procedeu-se à análise de conteúdo com recurso ao WebQDA e à análise não paramétrica, recorrendo ao SPSS.

Os principais resultados indicam que as crianças sentem felicidade e satisfação com o processo de transição, mas também ansiedade. Quanto ao desenvolvimento socioemocional, na perceção dos pais/EE e docentes, as crianças do 1.º CEB apresentam mais dificuldades do que as crianças do grupo da EPE, que apresentam mais competências. Também se percebe que o Agrupamento de Escolas promove, como estratégias facilitadoras da transição, visitas às escolas do 1.º CEB e a dinâmica do apadrinhamento, embora pouco consistentes de modo a promover o desenvolvimento socioemocional das crianças.

**keywords**

Transition, socio-emotional development, feelings, competencies, difficulties, facilitating strategies.

**abstract**

The transition from preschool education to the elementary school is the object of study of this research and intends to characterize the socio-emotional development of children, as well as identify the feelings, competences and Difficulties of the children during the transition, and the facilitating strategies for the transition promoted in a group of schools in the district of Aveiro, Portugal. Children, parents and professors from both educational levels participated in this study. Qualitative methods (semi-structured interviews) and quantitative (Strengths and Difficulties Questionnaire) were used, and content analysis was performed using the WebQDA and non-parametric analysis, using SPSS. The main results indicate that children feel happiness and satisfaction with the transition process, but also anxiety. Regarding socio-emotional development, in the perception of parents and teachers, the children of the elementary school present more difficulties than the children of the preschool education group, who have more competencies. It is also perceived that the school group promotes, as strategies facilitating the transition, visits to the elementary school and the dynamics of sponsorship, although poorly consistent in order to promote the socio-emotional development of children.

## Índice

Introdução .....	1
Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	1
Desenvolvimento Socioemocional .....	3
Método .....	6
Participantes.....	6
Instrumentos e Técnicas .....	7
Procedimento.....	8
Resultados .....	9
Discussão.....	18
Referências.....	24
Anexos.....	31



## Lista de Tabelas

Tabela 1. Nível de importância (moda) das competências das crianças, segundo os pais/EE e docentes da EPE e do 1.º CEB. ....	12
Tabela 2. Médias das pontuações obtidas no SDQ na percepção de pais/EE e docentes relativamente às crianças da EPE, no 1º momento. ....	13
Tabela 3. Médias das pontuações obtidas no SDQ na percepção de pais/EE e docentes relativamente às crianças da EPE e do 1.º CEB, no 2º momento. ....	14

## Lista de Figuras

Figura 1. Categoria Sentimentos das crianças e subcategorias, segundo as próprias, pais/EE e docentes do AE .....	10
Figura 2. Categoria Sentimentos dos pais/EE e subcategorias, segundo os próprios e docentes do AE. ....	10
Figura 3. Análise comparativa do Comportamento pró-social (CPS) e do Total de dificuldades (Tdif) das crianças entre o 1º e o 2º momento. ....	14
Figura 4. Categoria Existência de estratégias facilitadoras da transição, segundo os pais/EE e docentes. ....	15
Figura 5. Categoria Apoio por parte do AE, na percepção dos pais/EE .....	15
Figura 6. Categoria Papel ativo dos pais face à transição e subcategorias, segundo os pais/EE e docentes. ....	16
Figura 7. Categoria Envolvimento das crianças no processo de transição e subcategorias, na perspetiva dos pais/EE e docentes. ....	17
Figura 8. Categoria Diálogo com as crianças acerca da transição e subcategorias, segundo os pais/EE e docentes. ....	17

## **Introdução**

Nos últimos anos, a prevalência das perturbações mentais em crianças (antes dos 18 anos) tem vindo a aumentar (Braddick, Carral, Jenkins, & Jané-Llopis, 2009). De acordo com Ravens-Sieberer e Ottová-Jordan (2016), pelo menos 20% das crianças e adolescentes, em todo o mundo, apresentam problemas emocionais, comportamentais ou no desenvolvimento, podendo mesmo padecer de uma perturbação mental.

Em Portugal, segundo os dados do primeiro estudo epidemiológico, a prevalência anual de perturbações psiquiátricas atinge 22,9% (das mais elevadas comparativamente aos restantes países da Europa), isto é, uma em cada cinco crianças apresenta evidências de problemas de saúde mental, como problemas de comportamento ou mesmo perturbações de ansiedade (Almeida, Xaviera, & CESOP, 2012).

Tendo em conta que os problemas de saúde mental na infância e na adolescência constituem um dos preditores dos problemas na idade adulta, torna-se crucial investir na promoção da saúde mental e na prevenção dos problemas mentais em crianças (Kessler et al., 2005; Zubrick, Silburn, Burton, & Blair, 2000). Ademais, as investigações realizadas na última década, bem como os documentos mais recentes elaborados pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, reiteram a importância da promoção da saúde mental, tendo por base a aprendizagem socioemocional (OPP, 2014, 2015; Weare & Nind, 2011).

A instituição *Escola*, além do seu papel no desenvolvimento académico e no ensino das competências de aprendizagem, torna-se fundamental no desenvolvimento social e emocional, uma vez que a sua missão é educar os alunos para interagirem socialmente de forma adequada, terem comportamentos positivos, seguros e saudáveis, cooperarem com o seu grupo de pares, familiares e comunidade em que se inserem e, ainda, participarem de modo responsável na sociedade (Greenberg et al., 2003; República Portuguesa, 2017).

### **Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A Educação Pré-escolar (EPE), em complementaridade com a ação educativa da família, é a primeira etapa da educação básica ao longo da vida e deve promover o desenvolvimento da criança, bem como a sua inserção na sociedade como um indivíduo consciente, autónomo e solidário (Assembleia da República, 1997; Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

Em Portugal, segundo a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, a EPE destina-se a crianças dos três aos seis anos de idade ou até ao seu ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), dependendo a sua frequência da vontade dos pais/família, dado que lhes compete a tomada de decisão acerca da educação que pretendem para as suas crianças (Assembleia da República, 1997).

Em 2009, a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, consagra a universalidade da EPE para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os cinco anos de idade (Assembleia da República, 2009).

A Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro) assume o papel de relevância da EPE na construção da identidade da criança enquanto membro de uma sociedade, uma vez que os objetivos primordiais da EPE relacionam-se com a (a) promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, (b) inserção da criança em grupos sociais com diversidade cultural (étnica ou socioeconómica) e, entre outros, (c) estimulação no desenvolvimento global da criança, tendo em conta as suas características individuais (Assembleia da República, 1997).

Nesse mesmo ano, 1997, surge a primeira versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como forma de alcançar esses objetivos e apoiar os educadores de infância na construção do processo educativo da criança (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Em 2016, as OCEPE são revistas, no sentido de as atualizar após duas décadas de aplicação, sendo publicado um novo documento. As OCEPE, além das orientações globais de trabalho pedagógico e dos fundamentos e princípios da educação de infância, abordam os processos de transição e de continuidade educativa, visto que a EPE deve promover o desenvolvimento das capacidades da criança que permitam o sucesso na transição para o 1.º CEB, tendo em conta a continuidade das aprendizagens já realizadas. A preocupação com esse processo de transição surge pelo facto de que, pelas palavras de João Costa, Secretário de Estado da Educação, “uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (como citado em Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4).

Assim, a transição da EPE para o 1.º CEB, construída socialmente e estabelecida pelo Sistema Educativo Português, consiste na passagem para uma nova etapa, originada pelo determinante da idade da criança (Assembleia da República, 1997; Oliveira, 2017).

Segundo Bronfenbrenner (1986), as crianças experienciam diversas mudanças significativas que são consideradas normativas, uma vez que são alterações previsíveis e comuns face ao seu desenvolvimento. No entanto, o ingresso na escolaridade obrigatória implica uma mudança que requer o ajustamento (progressivo) ao novo ciclo educativo, constituindo-se para a criança, como para os pais/família, um momento que é antecipado com entusiasmo e ansiedade (Yeboah, 2002). Assim, a transição da EPE para o 1.º CEB corresponde, para a criança, a um período de crise normativo que envolve a mobilização de recursos individuais a fim de se adaptar às exigências do contexto escolar (Perry & Weinstein, 1998). Isto é, na transição ocorre a mudança de uma abordagem educacional orientada socialmente – EPE - para uma abordagem cognitiva orientada para o ensino e a aprendizagem – 1.º CEB (Ladd, Herald, & Kochel, 2006). Essa alteração exige mais esforço ao nível comportamental e das competências social e emocional da

criança em processo de transição. E, tendo em conta os estudos de Cassidy (2005) e Dockett, Mason e Perry (2006), essas exigências têm impacto no desenvolvimento cognitivo e no bem-estar das crianças, uma vez que podem causar ansiedade e ter efeitos prejudiciais ao longo do tempo.

A transição da EPE para o 1.º CEB pode ser bem sucedida se a criança gosta da escola e, por conseguinte, melhora progressivamente as suas capacidades académicas (Ramey & Ramey, 2004). Por sua vez, a vivência dessa fase com sentimentos de ansiedade e/ou comportamentos de evitamento ou atitudes negativas em relação à escola parecem indicar o insucesso da transição (Elliott, 1995). Portanto, o sucesso da transição e o ajustamento à escola parece definir-se pela ausência de resultados negativos e pela manifestação de sentimentos de segurança, satisfação e conforto (Dockett & Perry, 2004).

Desta forma, é necessário minimizar os efeitos adversos do processo de transição no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, bem como encontrar estratégias facilitadoras de uma transição bem-sucedida e de continuidade educativa, no sentido em que ocorra uma evolução progressiva entre os dois níveis educativos (Correia & Marques-Pinto, 2011; Oliveira, 2017).

O desenvolvimento dessas estratégias pode ocorrer através de programas de orientação escolar, que envolvam a visita à escola do 1.º CEB e programas de transição escolar, que visem a interação entre as crianças dos dois níveis educativos, a promoção de diálogo sobre aspetos subjacentes ao ingresso escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para o bem-estar da criança e o seu sucesso escolar (Dockett & Perry, 2001; Elias & Weissberg, 2000; Elias, Zins, Graczyk, & Weissberg, 2003; Oliveira, 2017).

Elias e Weissberg (1993, 2000) associam a competência socioemocional à capacidade de lidar com os sentimentos, manter o autocontrolo em situações de stresse e comunicar assertivamente, respondendo a situações sociais difíceis de forma mais ponderada, responsável e saudável. Logo, a criança em processo de transição deve ter as competências de cooperação (inserção num grupo de pares), autoconfiança, bem-estar emocional e envolvimento, autorregulação, autonomia e, ainda, resiliência - capacidade de lidar com a mudança e/ou frustração (Griebel & Niesel, 2003; Vasconcelos, 2015).

### **Desenvolvimento Socioemocional**

O desenvolvimento emocional ocorre aquando do desenvolvimento cognitivo e motor, pois os bebés exibem expressões faciais relacionadas com a função adaptativa das emoções básicas (alegria, tristeza ou raiva), mas que, além disso, promove a interação social e a relação de vinculação (Bowlby, 1969; Izard et al., 2001 como citado em Vale, 2012). Isto é, para a existência de interações sociais é necessário ser-se capaz de expressar emoções (Vale, 2012).

A criança que é capaz de identificar as suas emoções e as situações que as desencadearam melhora a sua capacidade de as interpretar, exibindo expressões faciais de acordo com as emoções percebidas (Camras & Allison, 1985). Assim, a criança que expressa as emoções é, à partida, a que possui competência pró-social, ou seja, consegue estabelecer relações positivas nas interações com o grupo de pares. Mais ainda, a criança que melhor percebe as emoções de outrem, interage com mais sucesso com os outros (Denham, 2007).

Os contextos de EPE privilegiam a interação social, andaimando o desenvolvimento de competências emocionais, através da promoção de vivências em que a criança possa (a) experienciar cada emoção, (b) expressando-a contextualmente, (c) compreender ou perceber a emoção desencadeada durante a interação social e, (d) regular a emoção conforme o contexto em que está inserida (Denham, 2005; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). Essa regulação emocional reside na capacidade de a criança se ajustar às circunstâncias da situação e que, em vista ao seu bem-estar, busque estados emocionais positivos ao invés dos negativos (Bridges, Denham, & Ganiban, 2004), permitindo o estabelecimento de relações positivas com os outros (Greenberg et al., 2003). Assim, a competência emocional surge intimamente ligada a aspetos sociais, isto é, a gestão das emoções é crucial na construção de relações positivas com os outros (Merrell, 2001).

Desta forma, a competência social compreende, então, um conjunto de características comportamentais e cognitivas, exigindo, contudo, a adequação emocional necessária ao desenvolvimento de relacionamentos interpessoais adequados e satisfatórios (Cummings, Kaminski, & Merrell, 2008).

O conceito de competência social abrange o conjunto de pensamentos, sentimentos, comportamentos e capacidades que são variáveis consoante o contexto ou situação (Vale, 2012). Tal como Denham e colaboradores (2009) sugerem, as crianças que exibem a capacidade de perceber, expressar e lidar com as próprias emoções e a dos outros de acordo com as situações, são percebidas como sendo mais competentes socialmente, uma vez que conseguem iniciar e manter relações sociais gratificantes e reciprocamente.

Dos estudos de Denham et al. (2003) e Han e Kemple (2006) pode perceber-se que a competência social depende de um conjunto de competências que englobam (a) autorregulação, (b) sensibilidade para com os sentimentos dos outros, (c) lidar com os próprios sentimentos, (d) respeito e interação com pessoas de outros meios sociais, culturais e étnicos, (e) adoção de valores sociais, como honestidade e (f) planeamento, tomada de decisão e resolução de problemas.

Analisando o conjunto dessas competências, percebe-se que o desenvolvimento socioemocional é fundamental na adaptação às exigências do quotidiano, onde se inclui o processo de transição da EPE para o 1.º CEB (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995).

O desenvolvimento e a promoção de competências socioemocionais tornam-se essenciais para alcançar sucesso ao longo da vida. Em 1994, um grupo de investigadores dos EUA criaram um consórcio denominado *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2003) tendo como objetivo a promoção de competências sociais, emocionais e cognitivas que permitam identificar e gerir as emoções, construir relações positivas com os outros e resolver problemas eficazmente (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007).

Uma vez que a *Escola* é um espaço que fomenta o desenvolvimento/aprendizagem dessas competências, a CASEL definiu a promoção de competências socioemocionais como aprendizagem socioemocional, integrando-a desde a EPE até ao ensino secundário (Weissberg, Durlak, & Domitrovich, 2015), uma vez que, as competências socioemocionais e a aprendizagem académica estão interligadas, na medida em que a criança lida com tarefas académicas progressivamente mais complexas e pressupõe-se que ela realize novas aprendizagens, tornando-se mais competente, confiante e autónoma (Denham & Brown, 2010).

No âmbito da transição da EPE para o 1.º CEB, o desenvolvimento socioemocional tem sido cada vez mais valorizado, pois a criança com perfil positivo de competências socioemocionais apresenta atitudes favoráveis em relação à escola, experiencia uma transição bem-sucedida e melhora progressivamente os seus resultados académicos (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh, & Gest, 2009; Trentacosta & Izard, 2007).

Segundo Webster-Stratton e Reid (2003), o desenvolvimento de programas de aprendizagem socioemocional em contexto educativo dirigidos a crianças em idade pré-escolar e no início da escolaridade resulta na diminuição de problemas de comportamento e na resolução de problemas sociais da criança. Essa aprendizagem socioemocional possibilita (a) o aumento do vocabulário emocional positivo (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008), do conhecimento emocional, da competência social (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007) e do comportamento pró-social (Boyle & Hassett-Walker, 2008) (b) a redução da agressividade e do comportamento antissocial (Lynch, Geller, & Schmidt, 2004) e (c) melhora a relação entre os pares (Denham & Burton, 1996).

Neste âmbito, em Portugal, Correia e Marques-Pinto (2016) desenvolveram um programa de aprendizagem socioemocional para as crianças em fase de transição da EPE – “Salto de Gigante Pré” - para o 1.º CEB – “Salto de Gigante 1” – tendo considerado as perspetivas das crianças, pais, educadores de infância e professores do 1.º CEB a fim de identificar alguns fatores relevantes nessa fase e de delinear estratégias facilitadoras da transição. Ainda, Oliveira (2017) realizou uma investigação relacionada com a transição da EPE para o 1.º CEB identificando algumas sugestões de estratégias potenciadoras de uma transição bem-sucedida.

Posto isto, a transição da EPE para o 1.º CEB é o objeto de estudo desta investigação e o objetivo geral é identificar como num Agrupamento de Escolas (AE) vivenciam a transição da EPE para o 1.º CEB, uma vez que, o modo como a criança experiencia a transição da EPE para o 1.º ano pode influenciar a sua atitude perante transições futuras e o ajustamento a novos contextos. A promoção das competências socioemocionais, por outro lado, pode capacitá-la para fazer face às exigências da escolaridade, repercutindo-se ao longo da vida, nas suas diversas funções (pessoal, familiar, profissional).

Assim, como objetivos específicos deste estudo pretende-se identificar (i) os sentimentos que a transição da EPE para o 1.º CEB despoleta nas crianças e pais/EE, na perspetiva dos próprios e dos docentes, (ii) as principais competências e dificuldades das crianças aquando do processo de transição, sob o ponto de vista dos pais/EE e dos docentes dos dois níveis educativos e, (iii) as estratégias facilitadoras da transição promovidas num AE do distrito de Aveiro, perspetivadas pelos pais/EE e docentes e, ainda, caracterizar o desenvolvimento socioemocional das crianças da EPE e do 1.º ano do 1.º CEB em diferentes momentos do processo de transição (entre o 1.º período e o 3.º período – ano letivo 2017/2018).

### **Método**

A presente investigação decorreu num AE do distrito de Aveiro, incluindo três grupos de participantes - crianças, pais/EE e docentes - da EPE e do 1.º ano do 1.º CEB que frequentavam os cinco Jardins de Infância (JI) e as seis Escolas Básicas (EB) do 1.º CEB desse AE, no ano letivo 2017/2018.

### **Participantes**

Neste estudo participaram 74 crianças, 29 pertencentes ao grupo da EPE e 45 ao grupo do 1.º ano do 1.º CEB. As crianças tinham idades compreendidas entre os cinco e os sete anos ( $M=5.96$ ;  $DP=0.63$ ), sendo que as participantes do grupo da EPE transitariam em 2018/2019 para 1.º CEB.

Participaram, ainda, 73 EE, 29 pertencentes ao grupo da EPE e 44 ao grupo do 1.º CEB, uma vez que duas das crianças do grupo do 1.º ano eram irmãs. A idade dos EE variava entre 28 e 76 anos ( $M=40.07$ ;  $DP=8.4$ ). O grau de parentesco dos EE relativamente às crianças incluía mães, pais e avós, sendo que, do grupo da EPE participaram 27 mães, um pai e uma avó e, do grupo do 1.º CEB, 36 mães, sete pais e duas avós.

Quanto aos docentes que participaram na investigação, todos do sexo feminino, seis eram professoras do 1.º ano do 1.º CEB e oito educadoras de infância. As professoras do 1.º CEB tinham idades compreendidas entre os 42 e 54 anos ( $M=51.17$ ;  $DP=3.25$ ) e exerciam a sua profissão há



pelo menos 17 anos, estando nesse AE entre um e nove anos. Por sua vez, as educadoras da EPE, tinham entre 50 e 61 anos de idade (M=54.88; DP=8.83), sendo educadoras de infância há mais de 29 anos e menos de 38 (M=32; DP=3.25) e exerciam funções nesse AE entre um ano e mais de 25 anos (M=8.63; DP=7.80).

Dos participantes fez também parte um elemento da direção do AE, perfazendo assim um total de 162 participantes.

## **Instrumentos e Técnicas**

### **Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ).**

O Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) é um breve questionário que permite conhecer a percepção de pais e docentes quanto ao desenvolvimento socioemocional de crianças com idades compreendidas entre os três e os 16 anos, concebido por Goodman (1997).

Existem várias versões do mesmo instrumento atendendo à população-alvo em questão. Para este estudo, foi utilizada a versão traduzida e adaptada em Portugal por Fleitlinch, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2005) cuja consistência interna apresenta um valor igual ou superior a 0.58, indicando ser estatisticamente aceitável. O SDQ é constituído por 25 itens organizados em cinco subescalas, sendo cada uma composta por cinco itens e, por sua vez, cada item apresenta três opções de resposta (*não é verdade, é pouco verdade e é muito verdade*). A cotação de cada item varia entre zero e dois pontos, perfazendo - para cada subescala - o valor máximo possível de 10 pontos e o valor mínimo de zero pontos.

O SDQ compreende as subescalas de Sintomas emocionais (SE), Problemas de comportamento (PC), Hiperatividade (H), Problemas de relacionamento com os colegas (PRC) e Comportamento pro-social (CPS). A soma dos pontos das primeiras quatro subescalas (20 itens) indica um Total de dificuldades (Tdif), podendo a pontuação variar entre zero e 40 pontos (Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998).

As pontuações obtidas em cada subescala do SDQ podem ser interpretadas por intervalos (cf. Anexo 10) em que as crianças são consideradas pelos pais/EE e docentes como pertencendo ao percentil *Normal* (N), *Limítrofe* (L) ou *Clínico* (C).

### **Entrevista.**

A entrevista é um método de recolha de informação e, para este estudo, a estrutura da mesma permite classificá-la como entrevista semiestruturada, isto é, foi elaborado um guião, com um conjunto de questões pertinentes, seguindo uma ordem lógica, que permitiu obter as informações essenciais para os objetivos do estudo, bem como outras informações adicionais, nomeadamente efetuar a caracterização do processo de transição, pelo que se pode considerar uma

entrevista de diagnóstico-caraterização, no que à sua função diz respeito. Para uma melhor confiabilidade dos relatos dos participantes foi feita a gravação em formato áudio, que posteriormente foi transcrita, como previsto por Amado e Ferreira (2017).

As entrevistas, de uma forma geral, permitiram conhecer os aspetos relativos aos objetivos da investigação: os sentimentos experienciados pelas crianças e seus pais/EE, as competências e dificuldades das crianças, segundo as próprias, seus pais/EE e docentes, bem como as estratégias facilitadoras da transição promovidas no AE, na perspetiva dos pais/EE e docentes.

## **Procedimento**

Sendo o trabalho de investigação realizado num AE foi realizado um pedido de autorização elaborado em representação do Departamento de Educação e de Psicologia, da Universidade de Aveiro dirigido ao AE (cf. Anexo 1) e ainda, declarações de consentimento informado para cada participante – crianças, pais/EE e docentes (cf. Anexo 2).

A participação no estudo foi voluntária e todos os participantes foram informados de que poderiam desistir a qualquer momento, sendo assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Seguidamente, procedeu-se à preparação das entrevistas semiestruturadas, elaborando um guião com as questões orientadoras, tendo em conta os objetivos do estudo e a população-alvo. O guião de entrevista elaborado foi sujeito a pré-teste com população (crianças e pais/EE) pertencente a outro AE do distrito de Aveiro, o que permitiu melhorar as questões e conceber a versão final dos guiões de entrevista utilizados neste estudo (cf. Anexos 3 e 4).

A recolha de dados iniciou-se com o preenchimento do SDQ – 1º momento - pelas docentes e pais/EE tendo decorrido entre os meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018.

Posteriormente, entre os meses de março e abril de 2018, foram realizadas as entrevistas numa sala em cada JI/EB com condições consideradas ideais ao seu decurso, às crianças (cf. Anexo 3), pais/EE (cf. Anexo 4) e professoras do 1º ano do 1º CEB (cf. Anexo 6). Ainda, entre abril e maio realizaram-se as entrevistas às crianças (cf. Anexo 3), pais/EE (cf. Anexo 4) e educadoras de infância (cf. Anexo 5) do grupo da EPE.

Entre maio e junho de 2018, realizou-se o 2º momento de recolha de dados acerca do desenvolvimento socioemocional com o preenchimento do SDQ pelas docentes e pais/EE dos respetivos educandos.

A entrevista dirigida ao elemento da direção do AE (cf. Anexo 7) foi respondida e enviada via e-mail em junho de 2018.

Depois de recolhidos todos os dados necessários à condução da investigação, procedeu-se à cotação dos questionários (SDQ) e à transcrição das entrevistas.

### **Análise dos dados.**

As pontuações do SDQ, após o preenchimento, foram inseridas numa base de dados recorrendo a um *software* estatístico – *IBM SPSS* (versão 25) e procedeu-se à análise estatística dos dados, utilizando a metodologia não paramétrica, uma vez que a amplitude dos valores de resposta do SDQ é relativamente baixa (escala de *Likert* de três pontos).

Quanto às entrevistas, após transcritas, procedeu-se a uma análise de conteúdo suportada por software, recorrendo ao *webQDA* que possibilitou realizar a representação dos conteúdos de forma rigorosa e objetiva, através da sua codificação e classificação por categorias, a saber: *Sentimentos experienciados*, *Competências e dificuldades* das crianças, *Papel ativo dos pais* na transição, *Envolvimento das crianças*, *Diálogo com as crianças* sobre a transição e *Estratégias facilitadoras* (cf. Anexo 8) a fim de interpretar, tendo em conta os aspetos de que decorreu a análise (Costa & Amado, 2018).

### **Resultados**

Nesta secção, apresentam-se os resultados obtidos após a análise de dados efetuada. Tendo em conta os objetivos da presente investigação, os resultados apresentam-se com a seguinte sequência: (a) sentimentos experienciados, (b) competências e dificuldades, (c) desenvolvimento socioemocional e, por fim, (d) estratégias promovidas no AE para facilitar o processo de transição da EPE para o 1.º CEB.

No que concerne ao objetivo do estudo (a) - sentimentos experienciados pelas crianças (Figura 1) - cerca de 55% das crianças da EPE e 1.º CEB revelaram sentir-se satisfeitas face à transição da EPE para o 1.º CEB (41% sentem felicidade e 4% ansiedade), tendo sido manifestada a vontade de ir para a escola por 77,8% das crianças. As crianças da EPE (69%) relacionaram a sua satisfação a aspetos académicos “*porque eu quero aprender a ler e a escrever e a fazer trabalhos*”, enquanto que 73% das crianças do 1.º ano referiram aspetos lúdicos - brincar (“*se calhar é porque eu gosto de vir; porque tem o recreio e posso brincar de manhã*”). No que diz respeito à perceção dos pais/EE, 53% consideraram que as crianças se sentem felizes face à transição para o 1.º CEB (18% percecionam as crianças satisfeitas e 14% ansiosas). Quanto às docentes (28% percecionam as crianças felizes e 22% satisfeitas), cerca de 43% referiram que as crianças vivem o processo de transição com ansiedade, verificando-se que foram as educadoras de infância (5 de 8 educadoras) quem mais mencionaram a ansiedade experienciada pelas crianças.

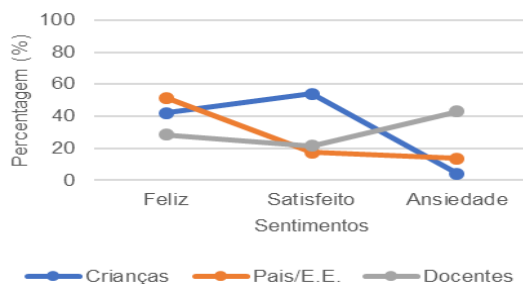


Figura 1. Categoria Sentimentos das crianças e subcategorias, segundo as próprias, pais/EE e docentes do AE.

Quanto aos sentimentos experienciados pelos pais/EE (Figura 2), cerca de 66% apontaram que o processo de transição se traduz em sentimentos de felicidade e de ansiedade e 31% dos pais/EE sentem satisfação face à transição das suas crianças da EPE para o 1.º CEB. Relativamente aos pais/EE que referiram ter sentimentos de ansiedade (33%), 24% experienciam pela primeira vez o processo de transição, sendo os que mais referiram sentir ansiedade. Segundo 86% das docentes, a ansiedade é o sentimento experienciado pelos pais/EE com crianças em fase de transição (7% percecionam os pais felizes e 7% satisfeitos).

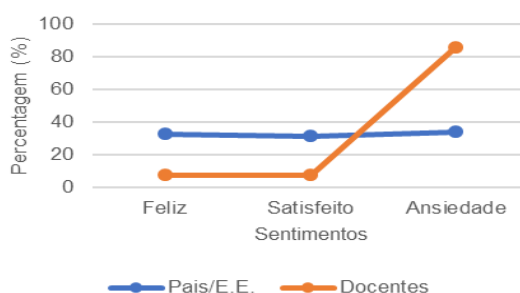


Figura 2: Categoria Sentimentos dos pais/EE e subcategorias, segundo os próprios e docentes do AE.

Quanto às competências e dificuldades das crianças - (b) - aquando da transição da EPE para o 1.º CEB, cerca de 22% das crianças do grupo do 1.º CEB consideraram que apresentavam competências ao nível dos conteúdos de índole académica “*era bem a escrever no livro do Alfa; nas fichas de palavras e também algumas contas*” e 71% ao nível da expressão visual ou artística “*pinturas; mexer na plasticina; brincar e a desenhar – “copiar” acerca das histórias*”. No entanto, as crianças do 1.º CEB também identificaram possuir dificuldades nos níveis acima mencionados: 20% referiu “*pior, eu era nos livros, não sabia algumas contas e demorava bué e eu era o último e eu estava triste porque não podia ir brincar, era porque eu não sabia fazer e fazia um bocadinho lento porque era mais pequeno (tinha 4/5 anos)*” e 60% “*era em dançar algumas músicas e também era falar, tinha mais dificuldade: dizia, mas depois não percebia tão bem e não*

*sabia o que era para fazer”, “era recortar - eu recortava num bocadinho em cima do risco e noutra bocadinho fora do risco”.*

Ainda quanto às competências apresentadas pelas crianças, mas na percepção dos pais/EE, 74% consideraram que as crianças, aquando da transição, tinham competências ao nível dos conteúdos de índole académica *“reconhecia as letras e sabia contar, tinha-as adquiridas”*. Os pais/EE mencionaram, ainda, outras competências, embora haja diferenças na percentagem entre os pais/EE da EPE e do 1.º CEB, a saber: bem-estar emocional e envolvimento (EPE=31% e 1.º CEB=15%), autoconfiança (EPE=55% e 1.º CEB=33%), autorregulação (EPE=41% e 1.º CEB=20%) e autonomia (EPE=65% e 1.º CEB=44%).

As dificuldades das crianças apontadas por 45% dos pais/EE da EPE relacionam-se com as atividades de vida diária e autonomia *“ir à casa de banho – não se consegue limpar sozinha; tem dificuldade em apertar os atacadores”*, enquanto que aproximadamente 49% dos pais/EE do 1.º CEB referiram dificuldades das crianças de autorregulação *“as dificuldades são ao nível da autorregulação do comportamento e cumprimento de regras e ainda se verificam estas dificuldades”*.

Em relação à percepção das docentes, no que respeita às competências das crianças, 66% indicaram os conteúdos de índole académica como sendo as competências que as crianças já tinham adquiridas aquando da transição, sendo 75% educadoras de infância *“de uma forma geral estão todos bem em termos académicos, não posso dizer que reconhecem bem as letras, reconhecem algumas letras e sabem contar, isso sim”*. Para além dessas competências, foram ainda referidas competências de autorregulação *“eles vinham bem preparados em termos de conteúdos académicos, a maioria; e as atividades da vida diária e até mesmo no comportamento”*, por 50% das professoras.

Relativamente às dificuldades das crianças aquando da transição para o 1.º CEB, 50% das docentes identificaram dificuldades de autorregulação *“dificuldades em estarem concentrados, atentos, cumprir regras, mal sabem estar sentados”* enquanto 62% das educadoras de infância referiram ainda dificuldades na autoconfiança e no bem-estar das crianças *“preocupa-me mais esta questão do bem-estar emocional e envolvimento, como é que vai ser e a autoconfiança e a autorregulação também acho que é muito importante porque às vezes não controlam muito bem as emoções”*.

No que se refere ao nível de importância das competências que as crianças devem apresentar a fim de vivenciar uma transição bem-sucedida da EPE para o 1.º CEB, os pais/EE e docentes referiram-nas na seguinte ordem: 1 (mais importante) bem-estar emocional e envolvimento, 2 autoconfiança, 3 (mediano) autorregulação, entre o 4 e 5 atividades de vida diária e autonomia e 6 (não tão importante) conteúdos académicos ou aspetos físicos (Tabela 1).

Tabela 1.  
Nível de importância (moda) das competências das crianças, segundo os pais/EE e docentes da EPE e do 1.º CEB.

	Pais/EE EPE	Educadoras	Pais/EE 1.º CEB	Professoras
<b>Conteúdos académicos</b>	6	4	6	6
<b>Bem-estar emocional e envolvimento</b>	1	1	1	1
<b>Autoconfiança</b>	2	2	2	2
<b>Autorregulação</b>	3	3	3	5
<b>Atividades de vida diária / Autonomia</b>	4	5	5	3 / 6
<b>Aspetos físicos</b>	5	6	6	4 / 6

Relativamente à caracterização do desenvolvimento socioemocional das crianças - (c) - procedeu-se à verificação da equivalência entre os grupos da EPE e o 1.º CEB, do ponto de vista estatístico, tanto no 1º como no 2º momento, para as subescalas e o total de dificuldades do SDQ, utilizando o teste não paramétrico de *Mann Whitney* (cf. Anexo 9) constatando-se que na subescala de Hiperatividade e no Total de dificuldades existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, tanto na perspetiva dos pais/EE como na das docentes, no 1º momento. Comparativamente ao 2º momento, nas mesmas escalas, apenas se mantiveram diferenças significativas entre os grupos na perspetiva das docentes ( $p < 0.001$ ). Ainda, na perceção dos pais/EE existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas subescalas de Sintomas emocionais (em ambos os momentos) e Problemas de comportamento (no 1º momento). Na perspetiva das docentes, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas subescalas de Problemas de relacionamento com os colegas (nos dois momentos) e do Comportamento pró-social (apenas no 1º momento de avaliação).

Desta forma, quanto ao desenvolvimento socioemocional das crianças percecionado pelos pais/EE e docentes (Tabela 2), pode-se constatar que, no 1º momento de aplicação do SDQ, para o grupo da EPE verifica-se que os pais/EE percecionam as crianças com um total de dificuldades superior às educadoras (7 e 5.5 respetivamente). Também, em todas as subescalas percebe-se que os pais/EE apontam valores mais elevados do que as educadoras, no entanto, é na subescala de Comportamento pró-social (CPS) que existe menor diferença entre pais/EE (8.7) e educadoras (8,3). No grupo do 1.º CEB pode constatar-se que os pais/EE percecionam as crianças com um total de dificuldades muito superior ao que as professoras perspetivam, de 11 para 8.6 (apresenta maior diferença entre os dois). Também nas subescalas de Sintomas emocionais (SE), Problemas de comportamento (PC) e Comportamento pró-social (CPS), os pais/EE apontam valores mais elevados do que as professoras. A subescala de Problemas de relacionamento com os colegas (PRC), embora apresentando a mesma tendência, é a que apresenta menor diferença entre pais/EE

(1.4) e professoras (1.3). Na subescala de Hiperatividade (H) tanto os pais/EE como as professoras indicaram valores (4.8) similares.

Tabela 2.

*Caraterização da amostra em termos do desenvolvimento socioemocional das crianças percecionado pelos pais/EE e docentes no 1º momento.*

	EPE		1.º CEB	
	Pais/EE	Educadoras	Pais/EE	Professoras
<b>SE</b>	1.5	1.2	2.6	1.2
<b>PC</b>	1.1	0.9	2	1.1
<b>H</b>	3.5	2.8	4.8	4.8
<b>PRC</b>	0.9	0.3	1.4	1.3
<b>CPS</b>	8.7	8.3	8.4	7.1
<b>Tdif</b>	7	5.5	11	8.6

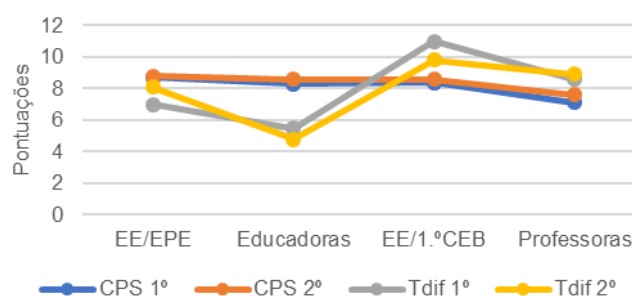
No 2º momento de aplicação do SDQ (Tabela 3) e, no grupo da EPE, percebe-se que os pais/EE percecionam as crianças com um total de dificuldades muito superior à percepção das educadoras, 8.1 e 4.8 respetivamente. Em todas as subescalas do SDQ, os pais/EE apontaram valores mais elevados do que as professoras, sendo que a do Comportamento pró-social (CPS), embora apresente a mesma tendência, é a que apresenta menor diferença entre pais/EE (8.8) e educadoras (8.6) relativamente às competências das crianças. No grupo do 1.º CEB percebe-se que os pais/EE percecionam as crianças com um total de dificuldades superior à percepção das professoras, 9.8 e 8.9 respetivamente. Nas subescalas de Sintomas emocionais (SE), Problemas de comportamento (PC), Hiperatividade (H) e Comportamento pró-social (CPS) podem constatar-se valores mais elevados apontados pelos pais/EE do que pelas professoras ao passo que, pelo contrário, na subescala de Problemas de relacionamento com os colegas (PRC) as professoras apontaram valores ligeiramente superiores relativamente aos pais/EE. Ainda, é na subescala de Comportamento pró-social (CPS) que se verifica maior diferença na percepção de pais/EE (8.6) e professoras (7.6), quanto às competências das crianças.

Tabela 3.

*Caraterização da amostra em termos do desenvolvimento socioemocional das crianças percecionado pelos pais/EE e docentes no 2º momento.*

	EPE		1.º CEB	
	Pais/EE	Educadoras	Pais/EE	Professoras
<b>SE</b>	1.6	1.2	2.3	1.9
<b>PC</b>	1.5	0.6	1.7	1.1
<b>H</b>	3.7	2.4	4.6	4.4
<b>PRC</b>	1.1	0.5	1.1	1.2
<b>CPS</b>	8.8	8.6	8.6	7.6
<b>Tdif</b>	8.1	4.8	9.8	8.9

Tendo em consideração a análise comparativa entre o 1º e o 2º momento (Figura 3) pode constatar-se que, atendendo à pontuação na subescala de Comportamento pró-social (CPS), as crianças da EPE são as que parecem possuir mais competências, quer na perceção dos pais/EE quer na das educadoras em ambos os momentos (1º momento – 8.7 e 8.3; 2º momento – 8.8 e 8.6, respetivamente) comparativamente às crianças do 1.º CEB que, segundo os pais/EE e professoras pontuam as suas competências em 8.4 e 7.1 (1º momento) e 8.6 e 7.6 (2º momento), respetivamente. Quanto ao Total de dificuldades (Tdif), tanto no 1º como no 2º momento de aplicação do SDQ, pode aferir-se que as crianças do 1.º CEB são as que apresentam um total de dificuldades mais elevado, segundo a perceção dos pais/EE (11 e 9.8) e professoras (8.6 e 8.9) comparativamente às crianças da EPE que são caraterizadas pelos pais/EE com 7 e 8.1 e pelas educadoras com 5.5 e 4.8.



*Figura 3. Análise comparativa do Comportamento pró-social (CPS) e do Total de dificuldades (Tdif) das crianças entre o 1º e o 2º momento.*

Relativamente ao percentil em que se posicionam as pontuações do SDQ (cf. Anexos 10 e 11) pode aferir-se que as crianças se encontram num percentil normal quanto ao desenvolvimento socioemocional. No entanto, e analisando especificamente o percentil clínico, percebe-se que é na subescala Hiperatividade (H) que são apontadas mais dificuldades às crianças do 1.º CEB, isto é, as



professoras sinalizam 16 (de 45) crianças no 1º momento e 19 no 2º momento e os pais/EE sinalizam 13 crianças em cada momento.

Quanto às estratégias facilitadoras promovidas no AE - (d) - todas as docentes referiram a sua existência, no entanto 58% dos pais/EE (dos dois grupos) afirmaram não saber dessa existência (Figura 4) e 51% dos pais/EE das crianças do 1.º CEB mencionaram que não percecionavam apoio por parte do AE (Figura 5). Ainda assim, e de acordo com os pais/EE, as estratégias promovidas no AE baseiam-se essencialmente na existência de apoios especializados, como apoio educativo “falou-nos de métodos de estudo e apoio académico” ou psicológico “na primeira reunião, informaram que caso necessário e a pedido da professora, nosso ou da própria criança poderia haver um acompanhamento psicológico”, visita à escola do 1.º CEB “vieram conhecer a escola, as salas, os professores; há já um contacto antes de começar o ciclo escolar” e o apadrinhamento entre as crianças “sei que os do 4º ano são nomeados padrinhos ou madrinhas das crianças que entram para o 1º ano; para guiar, ajudar, nalgum problema e o facto de terem este contacto com o padrinho ou madrinha já fazem este tipo de interação com as crianças e acho que é uma boa estratégia”. Os pais/EE das crianças do 1.º CEB apontaram também para a ocorrência de reuniões de pais “nós costumamos vir às reuniões com a professora, tentar estar a par; vimos cá sempre na 1ª segunda feira do mês”.

No entanto, no que respeita à realização da visita à escola do 1.º CEB, a maioria das crianças e docentes mencionaram que essa ocorreu ou ainda iria ocorrer, mas 72% dos pais/EE infirmaram ou disseram não ter conhecimento da sua realização.

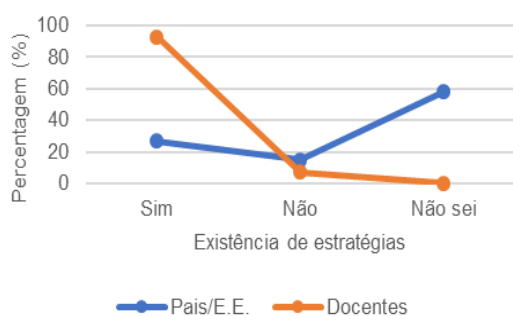


Figura 4: Categoria Existência de estratégias facilitadoras da transição previstas pelo AE, segundo os pais/EE e docentes.

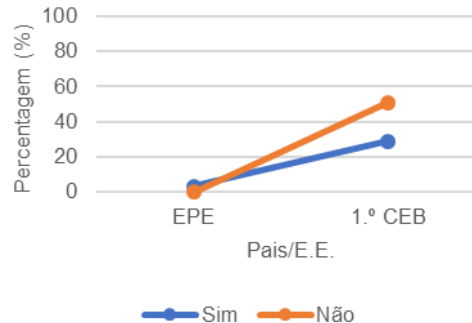


Figura 5: Categoria Apoio por parte do AE, na perceção dos pais/EE

Além das estratégias mencionadas pelos pais/EE, as docentes indicaram ainda a existência de (a) atividades/festividades comuns aos dois níveis educativos “acho que isto são atividades que contribuem para transições bem-sucedidas das crianças, tudo o que ponha em relação a escola e o jardim ... é preciso é pôr em relação para se perceber que há pontos de comunicação e há pontos de continuidade e de descontinuidade”, (b) projetos externos “existe um projeto que é o Eco-Escolas em que abrange a escola toda. Somos nós [EPE] que dinamizamos. Escolhem a atividade

que vão realizar e depois realizam a atividade e nós é que fazemos uma reunião, nessas reuniões é feita a avaliação do projeto e no final do ano vamos fazer um plano de avaliação do projeto, onde são introduzidas todas as atividades que todos os professores do 1º ciclo fizeram”, (c) outros projetos como “Ao Reencontro da minha pré-escola” “em maio os meninos do 1º ano vêm à pré contar uma história para mostrar aos mais pequenos que já sabem ler”, (d) “fazemos reuniões com o AAAE [Atendimento de Animação de Apoio da Família], fazemos também parceria com o ATL. Apesar delas serem a associação na parte pedagógica somos nós que temos a responsabilidade e supervisão”, e também (e) a aplicação do Teste de Identificação das Competências Linguísticas (TICL) às crianças em transição da EPE para o 1.º CEB “Também temos o teste TICL das competências de leitura e escrita que passamos principalmente às crianças que nos apercebêssemos terem mais dificuldades ou na linguagem, ou na expressão oral, mas podendo passo-o a todos. Passamos essas informações no final do ano, a percentagem que conseguem em cada item”.

No que concerne à categoria *Trabalho em equipa*, as docentes relacionam-no, sobretudo, com o desenvolvimento de atividades comuns aos dois níveis educativos, a participação em reuniões (de departamento ou estabelecimento) e, ainda, a articulação e troca de informações relativas às competências, dificuldades e características individuais da criança, bem como o acesso ao dossiê que contém os trabalhos realizados pelas crianças e à ficha de avaliação descritiva.

Quanto à categoria *Papel ativo dos pais* no processo de transição (Figura 6), e de acordo com eles, este é, sobretudo, o de apoiar a criança, quer nos aspetos práticos da escola (trabalhos de casa), quer mediar algumas situações-problema ou conflito. As docentes, de uma forma geral, mencionaram o papel apoiar, mas as educadoras de infância realçaram também como papel dos pais/EE a participação ativa em atividades desenvolvidas na EPE, mas de caráter pontual. Já as professoras do 1.º CEB valorizaram o diálogo entre os pais/EE e a criança, como o papel mais importante desempenhado pelos pais/EE.

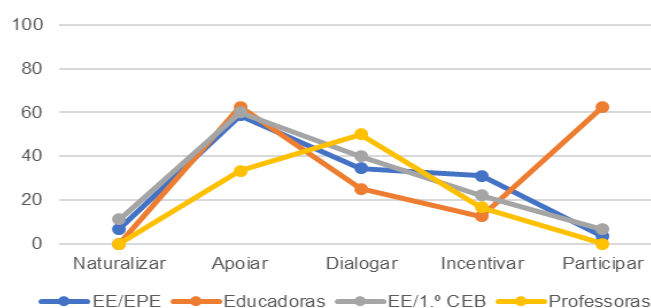


Figura 6: Categoria Papel ativo dos pais face à transição e subcategorias, segundo os pais/EE e docentes.

Relativamente à categoria *Trabalho com os pais* desenvolvido no AE, quer os pais/EE quer as docentes percecionam-no como o apoio prestado pelas docentes em diversas situações (e.g. dicas ou estratégias relacionadas com métodos de ensino-aprendizagem) e a participação em reuniões de pais, quer em contexto de grupo (nos momentos de entrega das avaliações), quer individualmente. No entanto, foram as docentes (64%) quem mais mencionaram esses aspetos (pais/EE 11%).

No que respeita à categoria *Envolvimento das crianças* no processo de transição, os pais/EE consideraram que ele ocorre, na medida em que elas se apercebem das mudanças, bem como o modo como aderem aos aspetos relacionados com os conteúdos de índole académica “*Eles apercebem-se, daí a motivação ou a não motivação*”. O envolvimento das crianças neste processo, de acordo com os pais/EE, consiste no desenvolvimento de atividades comuns à EPE e ao 1.º CEB, em que as crianças realizam trabalhos de cariz académico e situações onde se promove o diálogo entre as crianças e os pais/EE e docentes (Figura 7).

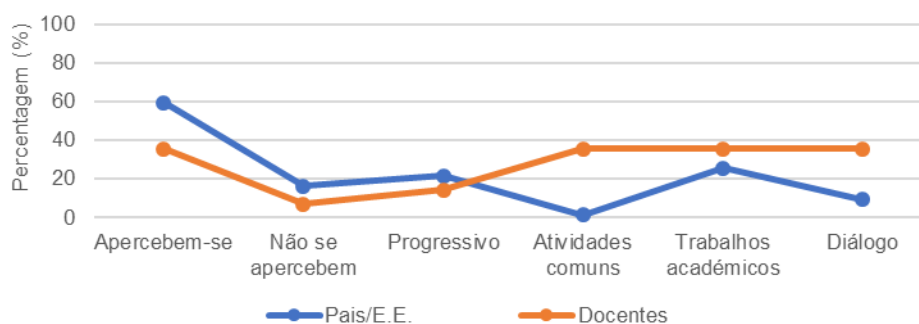


Figura 7: Categoria Envolvimento das crianças no processo de transição e subcategorias, na perspetiva dos pais/EE e docentes.

Em geral, e no que toca à categoria *Diálogo com as crianças* sobre o processo de transição, quer os pais/EE quer as docentes dialogam com as crianças acerca de aspetos académicos, de comportamento e de cumprimento de regras (Figura 8).

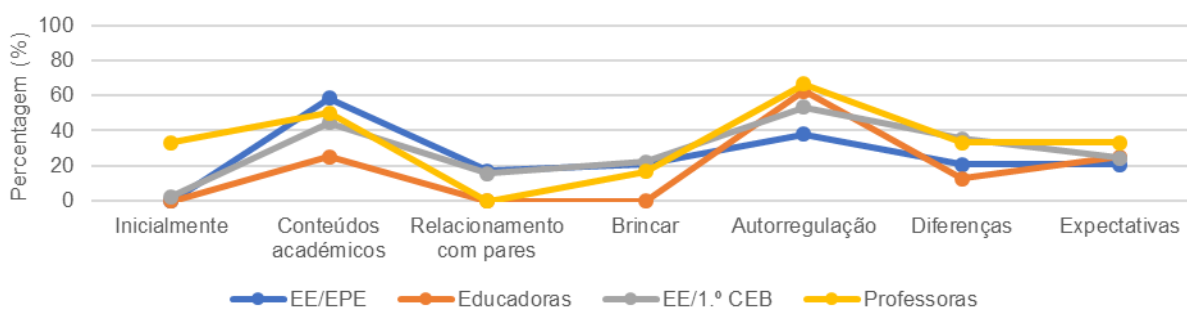


Figura 8: Categoria Diálogo com as crianças acerca da transição e subcategorias, segundo os pais/EE e docentes.

### Discussão

O objetivo desta investigação é identificar como vivenciam o processo de transição da EPE para o 1.º CEB num AE. Para tal, identificaram-se os sentimentos experienciados pelas crianças e pais/EE, as competências e dificuldades das crianças e as estratégias percebidas como sendo facilitadoras do processo de transição promovidas no AE e caracterizou-se o desenvolvimento socioemocional das crianças, segundo os pais/EE e docentes, em dois momentos distintos.

As crianças em processo de transição da EPE para o 1.º CEB tanto podem experienciar entusiasmo e excitação como podem sentir ansiedade e preocupação - problemas de internalização - ou mesmo exibir comportamentos agressivos ou de oposição - problemas de externalização (Major & Seabra-Santos, 2014). Tendo em conta os resultados do presente estudo, as crianças sentem-se satisfeitas relativamente à transição da EPE para o 1.º CEB. Os pais/EE percebem as crianças felizes com o processo de transição e as docentes identificam a ansiedade como sendo o sentimento experienciado pelas crianças em processo de transição, corroborando-se com os resultados do estudo de Correia e Marques-Pinto (2016b).

Na percepção dos pais/EE, os próprios podem sentir-se felizes, satisfeitos ou ansiosos com o processo de transição das suas crianças. Também as docentes perspetivam que os pais/EE experienciam ansiedade neste processo. A percepção de ansiedade experienciada pelos pais/EE pode relacionar-se com o envolvimento e trabalho colaborativo – entre pais/EE e docentes – deficitário, uma vez que neste AE, os pais/EE e docentes reconhecem o papel ativo dos pais no que concerne ao apoio prestado às crianças nas diversas situações em contexto escola-casa. As docentes acrescentam ainda, como papel ativo dos pais/EE, o diálogo estabelecido entre pais-criança e a sua participação nas solicitações pontuais efetuadas pela escola – trabalho de parceria. No entanto, o apoio prestado aos pais neste processo, mencionado substancialmente pelas docentes (e.g. reuniões formais/informais, em grupo ou individualmente), não é percebido da mesma forma pelos pais/EE, o que se constitui um entrave à efetividade do papel ativo dos pais no processo de transição. Desta forma, pode inferir-se que as docentes e os pais/EE não trabalham em colaboração no processo de transição.

No seu Projeto Educativo (PE), o AE objetiva o desenvolvimento de competências básicas que permitam às crianças do JI encarar com sucesso as etapas seguintes (Agrupamento de Escolas, 2014). Segundo as docentes deste AE, essas competências básicas relacionam-se com capacidades de autonomia e autorregulação e competências de desenvolvimento linguístico e de expressão e comunicação. Neste AE aplicam o TICL às crianças em fase de transição da EPE para o 1.º CEB, que é um teste que visa reconhecer competências linguísticas das crianças ao nível do conhecimento lexical e morfosintático, da memória auditiva para material verbal e da capacidade para refletir acerca da linguagem oral (Viana, 2002). Além disso, e embora as docentes

participantes neste estudo avaliem os conteúdos acadêmicos como uma competência “*não tão importante*” para uma transição bem-sucedida, o AE possui uma outra prática que, objetivando a promoção da qualidade da transição, parece antecipar os processos tradicionais do 1.º CEB, isto é, as educadoras recorrem a uma metodologia que compreende aspectos acadêmicos, nomeadamente a utilização de um livro de fichas (nomeado pelas crianças de *Alfa*) e também quanto à autorregulação, pois procuram agrupar as crianças em processo de transição, mantendo-as sentadas por mais tempo e incentivando o cumprimento de algumas regras de sala-de-aula como forma de promover a transição para o 1.º CEB. Ademais, o AE desenvolve um outro projeto em que as crianças do 1.º ano visitam o JI e leem uma história para as crianças da EPE, a fim de lhes “*mostrar que já sabem ler*”. Mais ainda, e apesar de as docentes percecionarem que as crianças apresentam dificuldades na autorregulação - evidenciando problemas de comportamento e de hiperatividade (subescala do SDQ com mais crianças sinalizadas no percentil clínico) – neste AE valorizam mais a preparação académica das crianças em processo de transição e, se não houver intervenção, esses problemas/dificuldades ao nível comportamental vão-se agravando-se com a idade.

O AE objetiva ainda, no seu PE, a promoção do reconhecimento da EPE como sendo uma etapa importante para o sucesso educativo (Agrupamento de Escolas, 2014). No entanto, e de acordo com Oliveira (2017), a antecipação dessas metodologias e estratégias de aprendizagem características do 1.º CEB, além de não promoverem a continuidade educativa, podem estar a influenciar o reconhecimento da EPE como uma etapa importante para o sucesso educativo, pois os pais/EE também tendem a valorizar os aspetos de índole académica e de autorregulação quer como competências, quer como dificuldades, das crianças no processo de transição, desvalorizando as competências socioemocionais das crianças.

Tanto os pais/EE como professoras sinalizam as dificuldades das crianças do 1.º CEB quanto aos aspetos de comportamento, cumprimento de regras e autonomia e as educadoras de infância acrescentam também dificuldades na autoconfiança das crianças da EPE. Mais ainda, as dificuldades das crianças do 1.º CEB percecionadas pelas professoras sofreram um ligeiro aumento do 1º para o 2º momento de avaliação, sobretudo nas subescalas de Sintomas emocionais (SE) e Problemas de comportamento (PC), o que pode condizer com a ansiedade das crianças percecionada pelas mesmas e os problemas de internalização referidos por Major e Seabra-Santos (2014). Daí, pode aferir-se que as dificuldades das crianças do 1.º CEB pioraram, o que pode estar a prejudicar o sucesso da transição, nomeadamente quanto às competências socioemocionais das crianças. No entanto, na perceção dos pais/EE do 1.º CEB as dificuldades das crianças diminuíram, ainda que ligeiramente, entre o 1º e 2º momento, mas verifica-se menor diferença nas subescalas de Hiperatividade (H) e Problemas de comportamento (PC). Ainda, do 1º para o 2º momento de avaliação, os pais/EE das crianças da EPE consideraram que as dificuldades das crianças

aumentaram, quer nas diferentes subescalas quer no total de dificuldades do SDQ, apontando um ténue aumento nas competências das crianças (CPS). Por sua vez, as educadoras de infância não manifestaram a mesma tendência, considerando que, do 1º para o 2º momento, as dificuldades das crianças, de uma forma geral, diminuíram, e que as suas capacidades (CPS) aumentaram. Ainda assim, as educadoras de infância perceberam o aumento de Problemas no relacionamento com os colegas (PRC) do 1º para o 2º momento, ou seja, as dificuldades das crianças da EPE referentes às relações com os pares parecem ter aumentado com o iminente processo de transição, tal como no estudo de Correia e Marques-Pinto, 2016a).

Assim, pode aferir-se que as crianças da EPE exibem mais capacidades, avaliadas pela subescala de Comportamento pró-social (CPS), segundo os pais/EE e educadoras e menos dificuldades, comparativamente com as crianças do 1.º CEB que, de acordo com os pais/EE e professoras, apresentam mais dificuldades, tendo em conta os valores mais elevados nas subescalas e total de dificuldades, e as suas capacidades apresentam um valor mais reduzido. Portanto, é fundamental promover o desenvolvimento socioemocional das crianças a fim de potenciar a transição bem-sucedida da EPE para o 1.º CEB, uma vez que seria útil que as crianças apresentassem maior competência e menos dificuldades a fim de corresponder positiva e eficazmente às exigências diárias, quer no contexto escolar quer familiar (Correia & Marques-Pinto, 2016a). Além disso, segundo o Fórum Económico Mundial, as competências necessárias para o século XXI (cf. Anexo 12) devem ser desenvolvidas nas escolas baseando-se na aprendizagem socioemocional, nomeadamente, o pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração, entre outras (World Economic Forum, 2016).

Além disso, o envolvimento positivo das crianças no processo de transição parece predizer o seu sucesso (Cassidy, 2005). As crianças sentem-se envolvidas quando lhes possibilitam dialogar sobre o assunto, expor as suas expectativas e formular questões acerca da mudança, sendo estas esclarecidas, numa perspetiva positiva, a fim de promover a confiança face à transição (Oliveira, 2017; Silva et al., 2016). Neste AE, apesar das atividades desenvolvidas em conjunto – EPE e 1.º CEB – as crianças não dialogam entre elas acerca da transição, o que não promove a autoconfiança das crianças nem sua envolvência com as outras crianças.

A autoconfiança das crianças pode ser reforçada através da avaliação que o educador realiza acerca do que têm aprendido e de como é importante continuar a aprender (Correia & Marques-Pinto, 2016a; Silva et al., 2016). No entanto, de uma forma geral, os aspetos mais focados no diálogo com as crianças, quer por pais/EE quer pelas docentes deste AE, são relativos aos conteúdos académicos e à autorregulação, sendo que as docentes, através do diálogo com as crianças, procuravam reforçar esses aspetos positivamente (Figura 8 - “expectativas”).

O AE, no seu PE, evidencia a necessidade de suprimir o JI de lugar único e criar condições para o seu funcionamento nas escolas básicas do 1.º CEB como sendo uma estratégia que possibilitaria a continuidade educativa na transição (Agrupamento de Escolas, 2014). Ainda assim, nos locais onde o JI se situa no mesmo espaço, é imposto um limite quanto ao contacto/interação das crianças da EPE e do 1.º CEB. Apesar de partilharem alguns horários de intervalo das atividades educativas/letivas, as crianças são resguardadas, isto é, durante o recreio delimitam um espaço para as crianças brincarem, não podendo circular livremente pelo recinto e durante o almoço, as crianças da EPE iniciam a refeição momentos antes, também por uma questão de organização. Portanto, apesar de existir a intenção, parece que tais procedimentos impedem a promoção da continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB.

Uma estratégia que promove o envolvimento das crianças é o facto de se familiarizarem com a escola do 1.º CEB por isso, a criança deve ter a possibilidade de conhecer a escola para onde vai transitar, bem como a existência de um trabalho contínuo entre os dois níveis de educação (e.g. apresentação de projetos, troca de trabalhos ou visita em conjunto à escola) permitiria maior envolvimento das crianças (Correia & Marques-Pinto, 2016c; Silva et al., 2016). Esta estratégia é prevista e promovida no AE, uma vez que as crianças e as docentes referiram ter realizado (ou planeado) uma visita à escola do 1.º CEB e ainda, as docentes mencionaram algumas atividades comuns e troca de trabalhos que, ainda que de carácter pontual, possibilitam o contacto entre os dois níveis educativos. Ainda assim, seria útil que tais atividades fossem mais dinamizadas a fim de pais/EE também as reconhecerem como estratégias do AE e, principalmente, que as crianças se sentissem positivamente envolvidas na transição da EPE para o 1.º CEB, permitindo-lhes a interação entre elas.

A articulação e o trabalho em equipa entre os docentes dos dois níveis educativos tornam-se fundamentais no processo de transição, uma vez que lhes cabe promover a continuidade educativa e minimizar a interrupção da aprendizagem e desenvolvimento da criança (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008). Neste âmbito, no AE prevê-se a existência de trabalho em equipa entre as docentes de ambos os níveis educativos, sobretudo nas diferentes reuniões previstas e esse é facilitado nos locais em que a EPE e o 1.º CEB funcionam no mesmo local, permitindo o desenvolvimento de atividades comuns pontuais. Ainda, neste AE existe a partilha de informações, isto é, ocorre a troca de dados relativos às características individuais das crianças, suas capacidades e/ou dificuldades e, ainda, sugerem algumas dicas ou estratégias que promovam as competências académicas das crianças, quer entre docentes, quer entre educadoras de infância e pais/EE. Também, as professoras do 1.º CEB têm acesso ao dossiê com os trabalhos (diários obrigatórios) realizados pelas crianças na EPE e, ainda, a uma ficha de avaliação descritiva que contempla as capacidades e dificuldades das crianças, segundo as áreas de conteúdo propostas

pelas OCEPE. Tal como sugere no seu estudo, Oliveira (2017) reconhece a importância de se construir portfólios com os trabalhos das crianças a fim de se constituir um instrumento caracterizador das competências reais das crianças e que o processo individual da criança, que contempla a ficha de avaliação descritiva, não se centrasse numa pré-sinalização de casos problemáticos (e.g. problemas de índole académica ou de comportamento), mas sim que se focalizasse nas competências das crianças, nos seus talentos.

Com isto, e tendo em conta que o ajustamento social envolve a capacidade das crianças funcionarem como parte integrante em grande grupo, partilharem e estabelecerem interações positivas nas relações com os pares (Dockett & Perry, 1999), no AE apesar de desenvolverem atividades comuns, estas ocorrem esporadicamente e não de forma consistente e progressiva.

Em jeito de conclusão, e uma vez que o foco continua a ser posto nos aspetos académicos e da autorregulação, nomeadamente procurar que as crianças da EPE em processo de transição permaneçam por mais tempo sentadas e que realizem tarefas de cariz académico e que as crianças no 1.º ano se comportem segundo o cumprimento de regras, menosprezando as competências socioemocionais, pode sugerir-se um conjunto de métodos e procedimentos que, no AE, potenciem o desenvolvimento socioemocional das crianças e o sucesso da transição da EPE para o 1.º CEB. Assim, é fundamental proporcionar oportunidades de formação - teórica e prática - para educadores de infância e professores do 1.º CEB, no âmbito da aprendizagem socioemocional (Webster-Stratton & Lindsay, 1999 como citado em Vale, 2012). A formação em programas deste âmbito poderia promover a criação de um currículo socioemocional que ajude a preparar as crianças para a transição, nomeadamente ao nível da autorregulação emocional e da competência social, uma vez que as competências socioemocionais têm um importante papel no ajustamento interpessoal das crianças, bem como no seu sucesso académico (Vale, 2012).

Do mesmo modo, os pais/EE das crianças devem ter a possibilidade de desenvolver/promoverem as suas competências parentais e também ser uma referência para a criança. Desta forma, os adultos-modelo - pais/EE, educadores de infância e professores do 1.º CEB - da criança seriam provedores de ensinamento e prática de competências sociais e emocionais e estender-se-ia aos múltiplos contextos em que a criança vive, aumentando-se, assim, a possibilidade de a criança exibir os comportamentos desejados (Ramey & Ramey, 1998 como citado em Vale, 2012).

Adicionalmente, com as crianças é crucial ensinar e treinar explicitamente essas competências, motivando-as a aprendê-las e usá-las diariamente (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004 como citado em Vale, 2012). O treino deve incidir em metodologias que privilegiem os trabalhos de grupo, aprendizagem cooperativa, *role-plays* e discussões temáticas entre os dois grupos educativos, isto é, a EPE e o 1.º CEB (Vale, 2012). Desta maneira, potenciar-



se-ia uma aproximação metodológica entre os dois níveis, bem como a melhoria da articulação entre os docentes – educadores de infância e professores do 1.º CEB – através da partilha de experiências, de trabalho colaborativo e projetos comuns (Oliveira, 2017).

A análise das propostas curriculares de cada nível educativo e a comunicação (a) dos processos desenvolvidos com o grupo da EPE e (b) dos progressos de aprendizagem de cada criança permitiriam aos professores do 1.º CEB conhecer a criança, perceber que oportunidades de aprendizagem usufruiu e saber como dar continuidade ao aprendido, tal como afirma Portugal (como citado em Oliveira, 2017). Além disso, pode promover-se a concordância ao nível dos procedimentos de transição, das crenças e expectativas dos docentes, bem como a articulação curricular (Correia & Marques-Pinto, 2016c; Oliveira, 2017; Silva et al., 2016).

Em suma, o desenvolvimento de competências socioemocionais deve iniciar-se o mais precocemente possível, isto é, com crianças em idade pré-escolar, e que se possibilite a sua continuidade no(s) nível/eis educativo(s) seguinte(s). Por isso, a aprendizagem socioemocional deve ser proporcionada a todos os alunos para que beneficiem com o desenvolvimento socioemocional, sendo que o treino deve incidir em atividades/vivências que sejam intencionais, estruturadas e continuadas/sequenciadas no tempo e não apenas isoladamente/pontualmente (CASEL, 2013).

Atendendo às atividades promovidas no AE - a visita à escola do 1.º CEB – em vez de esta ocorrer num único momento, poderia antes acontecer de forma mais contínua e intencional e em que as crianças dos dois níveis educativos confrontassem os seus ideais, angústias e questões através de atividades/vivências promotoras da aprendizagem socioemocional, promovendo-se o clima emocional vivido em contexto educativo e a qualidade dos relacionamentos entre todos, que são fatores críticos para a redução de problemas de comportamento (Vale, 2012). Assim, também a dinâmica do apadrinhamento promovida no AE resultaria numa mais valia para as crianças aquando do processo de transição, ou seja, a criança em idade pré-escolar, por conviver frequentemente com as crianças do 1.º CEB, poderia escolher uma criança do 2.º ano do 1.º CEB - que experienciou a transição mais recentemente – e que a acompanharia durante o seu processo de transição e até ao nível educativo seguinte.

Esta convivência entre as crianças tornar-se-ia mais natural e potenciará um conhecimento mútuo e contacto prévio e duradouro entre as crianças dos dois contextos, uma aproximação do ambiente escolar, investindo na promoção do ajustamento das crianças no 1.º CEB, partindo das suas aprendizagens e competências. Além disso, para os docentes facilitaria o facto de conhecer e contactar com as crianças e também a comunicação entre os educadores de infância e professores do 1.º CEB, nomeadamente na troca de informações acerca das crianças, bem como na participação ativa do desenvolvimento do portefólio (Oliveira, 2017).

## Referências

- Agrupamento de Escolas. (2014). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escola* [redacted]. Aveiro. Obtido de [http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index\\_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf](http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf)
- Almeida, J., Xaviera, M., & CESOP, U. C. P. (2012). *Estudo epidemiológico nacional de saúde mental - 1ª Relatório*. Universidade Nova de Lisboa, 1ª Edição. Lisboa: World Mental Health Surveys Initiative (WMHSI).
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação qualitativa em educação*. 3ª. 209–234. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Assembleia da República. (2009). Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República*, 166(1), 5635–5636.
- Assembleia da República. (1997). *Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. *Diário da República* (Vol. 34). Portugal. Obtido de <https://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034A00/06700673.pdf>
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: cross-domain associations for children attending head start. *Social Development*, 18(2), 305–323. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Attachment* (2ª). United States of America: Tavistock Institute of Human Relations. <https://doi.org/978/0712674713>
- Boyle, H.-W., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children: the results from a two-year outcome evaluation. *Journal of School Violence*, 7(1), 27–42. <https://doi.org/10.1300/J202v07n01>
- Braddick, F., Carral, V., Jenkins, R., & Jané-Llopis, E. (2009). *Child and adolescent mental health in Europe: infrastructures, policy and programmes*. Luxembourg: European Communities. <https://doi.org/10.1139/z86-411>
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340–345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9(2), 84–85.
- 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.  
<https://doi.org/10.1080/09575140500127923>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98–124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2013). *Effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition*.  
<https://doi.org/http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2011). Fatores de stress e adaptação na transição do pré-escolar para o início da escolaridade. Em A. Marques-Pinto & Luís Picado (Eds.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: dos alunos aos professores*. 1ª Edição, 31–53. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016a). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016b). «Giant Leap 1»: A Social and Emotional Learning program's effects on the transition to first grade. *Children and Youth Services Review*, 61, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.002>
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016c). Programa «Salto do Gigante»: delineamento e avaliação da eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. Em *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal 1.ª*, 263–290). Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Costa, A., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software* (1ª). Oliveira de Azemeis, Aveiro - Portugal: Ludomedia.
- Cummings, K., Kaminski, R., & Merrell, K. (2008). Advances in the assessment of social competence: findings from a preliminary investigations of general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930–946. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Denham, S. A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the national children's study: social-emotional compendium of measures*.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). «Plays nice with others»: social-emotional learning and

- academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, i37–i52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Denham, S., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225–245.
- Dockett, S., Mason, T., & Perry, B. (2006). Successful transition to school for Australian aboriginal children. *Childhood Education*, 82(3), 139–144.  
<https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10521365>
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: what do the children say? *Early Child Development and Care*, 159(1), 107–119. <https://doi.org/10.1080/0300443991590109>
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: effective transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2), 1–19. <https://doi.org/10.1177/1476718x04042976>
- 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.  
<https://doi.org/10.1080/0966976042000268690>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool «PATHS» curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: education approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186–190.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of socialemotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303–319. <https://doi.org/10.1093/nar/gkq1154>
- Elliott, A. (1995). *Family experiences of transition from child care to school*. Australian Institute of Early Childhood Educators.
- Fleitlinch, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por). Obtido de [www.sdqinfo.org](http://www.sdqinfo.org)
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: a pilot

- study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 125–130.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: the effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions: social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 25–33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–246. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e projeto na educação pré-escolar. *Ministério da Educação*, 1–158. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200016>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry*, 62, 593–602.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17(1), 151–176. <https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701>
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335–353. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1>
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Aptidões sociais e problemas de comportamento: retratos

- das crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 38(2), 69–92. Obtido de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2015-17788-004&site=ehost-live%0Ahttp://seabramj@fpce.uc.pt%0Ahttp://smajor@fpce.uc.pt>
- Mental Health Europe. (2002). Mental health promotion of adolescents and young people. *Directory of Projects in Europe*.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9, 3–18. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666988>
- Oliveira, M. (2017). Las estrategias de transición entre la educación preescolar y la primaria: la articulación y continuidad educativa. *Revista San Gregorio*, (16), 50–59.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2014). *Investir na prevenção e promoção da saúde mental em contexto educativo*. Lisboa.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2015). *A protecção das crianças, das famílias e a promoção da natalidade - contributo da OPP*. Lisboa.
- Perry, K., & Weinstein, R. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177–194. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304>
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109–120.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471–491. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0034>
- Ravens-Sieberer, U., & Ottová-Jordan, V. (2016). Children's mental health in Europe: the current situation and its implications. Em M. Matthes, L. Pulkkinen, B. Heys, C. Clouder, & L. M. Pinto (Eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe*, 6.<sup>a</sup>, 98–111. Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Répubblica Portuguesa. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://doi.org/978-972-742-416-0>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.
- Silva, M., & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997, Setembro). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Ministério da Educação*, pp. 1–98. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200016>
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a

- predictor of their academic competence in first grade. *American Psychological Association*, 7(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, T. (2015). Transição Jardim de Infância - 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Escola Informação Digital*, 5, 5–10. Obtido de <http://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/400/40/5/EscolaDigital N°5.pdf>
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do Teste de Identificação das Competências Linguísticas (TICL)*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). *Promoting mental health of children and adolescents through schools and school based interventions - evidence outcomes*.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. (1999). Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25–43. <https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801>
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: the Dina dinosaur treatment program. *Journal of Emotional And Behavioral Disorders*, 11(3), 130–143.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(5), 471–488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., & Domitrovich, C. (2015). Social and emotional learning : past, present , and future. Em *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York: NY: The Guilford Press.
- Weissberg, R. P., & Elias, M. J. (1993). Enhancing young people’s social competence and health behavior: an important challenge for educators, scientists, policymakers, and funders. *Applied and Preventive Psychology*, 2(4), 179–190. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80088-5](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80088-5)
- World Economic Forum. (2016). *New vision for education: forestering social and emotional learning through technology*. World Economic Forum. Geneva,Switzerland. Obtido de [http://blogs.edweek.org/edweek/DigitalEducation/2016/03/social-emotional\\_learning\\_ed-tech.html?cmp=eml-enl-eu-news3](http://blogs.edweek.org/edweek/DigitalEducation/2016/03/social-emotional_learning_ed-tech.html?cmp=eml-enl-eu-news3)
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and*

*Development*, 22(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/0957514012011151>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Zubrick, S. R., Silburn, S. R., Burton, P., & Blair, E. (2000). Mental health disorders in children and young people: scope, cause and prevention. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(4), 570–578. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00703.x>



**Anexos**

Anexo 1. ....	32
Anexo 2. ....	33
Anexo 3. ....	38
Anexo 4. ....	40
Anexo 5. ....	44
Anexo 6. ....	46
Anexo 7. ....	48
Anexo 8. ....	49
Anexo 9. ....	51
Anexo 10. ....	55
Anexo 11. ....	56
Anexo 12. ....	57

## Anexo 1

### **Pedido de Participação no Estudo “Desenvolvimento socioemocional na transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico”**

Aida Figueiredo [REDACTED]

**Enviado:** 18 de dezembro de 2017 17:36

**Para:** [REDACTED]

Cara Dra. [REDACTED]

A aluna Rita Cacheira do Mestrado em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica, do Departamento de Educação e de Psicologia da Universidade de Aveiro, irá desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento socioemocional na transição da educação pré-escolar para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de promover estratégias adaptativas a esta transição que por vezes é subvalorizada nos contextos educativos portugueses.

O estudo será de cariz exploratório e serão salvaguardadas todas as questões éticas e deontológicas relativas a estudos deste âmbito.

Dado que a aluna se encontra a desenvolver o seu estágio curricular no vosso Agrupamento de Escolas, considerámos ser adequado o desenvolvimento do referido estudo, e que visa a elaboração da sua dissertação de mestrado, em interligação com o seu estágio.

Assim, venho por este meio solicitar autorização para a realização deste estudo no Vosso Agrupamento de Escolas com a colaboração da Orientadora de Estágio, Psicóloga do AE [REDACTED], Dra. [REDACTED].

Caso necessite de informações adicionais, encontro-me ao dispor através do contacto telefónico [REDACTED]

Grata pela atenção disponibilizada a este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Aida Figueiredo

## Anexo 2

### Consentimento Informado para as Crianças

#### Consentimento Informado

Estás convidado para participar no estudo sobre a transição do pré-escolar para o 1º ciclo. Os teus pais permitem que tu participes.

Quero saber a tua opinião acerca da experiência de transitar para o 1º ano e para isso vou fazer-te algumas perguntas.

Não tens de participar se não quiseres, é um direito teu e não há nenhum problema se desistires.

Ninguém vai saber o que falarmos aqui agora. Os resultados vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participam. Daremos um código.

Se tiveres alguma dúvida, podes perguntar-me.

---

---

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar no estudo sobre a adaptação socioemocional na transição do pré-escolar para o 1º ciclo

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, não havendo problemas.

Esclareci as minhas dúvidas.

Recebi este termo de consentimento. Li e concordo em participar na investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura da investigadora

## Consentimento Informado para Pais/EE

Exmo./a Encarregado/a de Educação de

(Nome da criança) \_\_\_\_\_

Assunto: Pedido de consentimento informado para participação num estudo de investigação

“Desenvolvimento socioemocional na transição da educação pré-escolar para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico”

A transição, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, é a passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro. A entrada das crianças para o 1º ano é sempre considerada uma transição escolar que implica adaptação ao novo ciclo de ensino, constituindo para elas e para os pais um momento importante de mudanças e que é antecipado com algum entusiasmo e ansiedade. Esta adaptação, do mesmo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, significa um processo de integração progressiva de algo ou alguém, isto é, implica um ajuste.

Em termos socioemocionais, a criança que ingressa no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ter adquiridas as competências/capacidades de cooperação (inserção num grupo de pares), de autoconfiança (autoestima), de autocontrolo (em situações sociais e em contexto de sala de aula) e, ainda, de resiliência (conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a capacidade de fazer face à mudança e/ou à frustração). Assim, o sucesso da adaptação na transição para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico depende de diversos intervenientes: da criança, da família, da escola e da comunidade.

Posto isto, e com base nestes indicadores, no Agrupamento de Escolas [REDACTED] pretende-se levar a cabo uma investigação, conducente a um Mestrado em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica, do Departamento de Educação e de Psicologia da Universidade de Aveiro, sobre o desenvolvimento socioemocional na transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, venho convidá-lo a participar e, ainda, a permitir a participação do seu educando no presente estudo.

Seguidamente apresentamos alguns pormenores do estudo que se pretende desenvolver na instituição que o seu educando frequenta. Pedimos o favor que leia atentamente cada parágrafo que se segue.

### 1. Descrição

O propósito deste estudo é perceber como os diversos intervenientes na transição se prepararam e adaptam à mesma, sendo que será dada especial atenção às competências socioemocionais das crianças.

### 2. Procedimentos

\* À criança a frequentar o último ano de Jardim de Infância (JI), a investigadora procederá à recolha de informação relevante através uma entrevista semiestruturada gravada em formato áudio, numa sala preparada para este fim do seu Jardim-de-Infância.

\* Ao Encarregado de Educação da criança no último ano de JI, a investigadora procederá à recolha de informação relevante através de um Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por Goodmen, 1997, 2005) relativas ao seu educando e de uma entrevista semiestruturada gravada em formato áudio, numa sala do JI preparada para este fim e num dia/horário a combinar entre os meses de Janeiro e Maio de 2018. O SDQ ser-lhe-á enviado, num primeiro momento em Dezembro de 2017 e num segundo momento em Maio de 2018 pela respetiva Educadora de Infância. Este questionário deverá ser devolvido respondido à Educadora de Infância num prazo máximo de 30 dias.

### 3. Riscos

Esta investigação não acarreta riscos, já que a confidencialidade será assegurada e os processos de recolha (aplicação de questionários e entrevistas) não são intrusivos.

### 4. Benefícios

Os resultados do estudo serão divulgados aos colaboradores, sendo possível uma posterior reflexão e avaliação interna do desenvolvimento socioemocional na transição do pré-escolar para o 1º ano.

### 5. Confidencialidade

A informação obtida pela investigadora será estritamente confidencial. Os resultados do estudo serão objeto de análise, em conjunto com os de outros participantes podendo ser apresentados em eventos científicos da

área de estudo, sendo mantida a confidencialidade da identidade dos participantes. As gravações áudio realizadas serão utilizadas somente para a finalidade deste projeto de investigação.

#### 6. Acesso aos resultados e material do estudo

O material obtido durante o estudo (gravação áudio, transcrição da entrevista e resultados do SDQ) será utilizado como documento do projeto de investigação, sendo possível o seu acesso por parte dos participantes.

#### 7. Contacto

Caso tenha dúvidas ou queira colocar alguma questão sobre o estudo ou os procedimentos a realizar, pode contactar a investigadora, Rita Cacheira, [REDACTED].pt e/ou a sua orientadora deste projeto de investigação, a Professora Doutora Aida Figueiredo, [REDACTED] da Universidade de Aveiro.

#### 8. Participação

A participação no estudo é voluntária. Pode não aceitar a sua participação e a participação do seu educando. Caso opte pela participação, pode, no entanto, desistir em qualquer momento, sendo os dados destruídos.

#### CONSENTIMENTO

Li e compreendi toda a informação contida neste documento, tendo recebido uma cópia.

Concordo e aceito participar assim como a participação do meu educando neste projeto de investigação com as condições referidas.

Nome da criança \_\_\_\_\_

Nome do Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Contacto: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação

Comprovo que a informação contida neste documento foi lida e compreendida pelo encarregado de educação da criança referenciada, bem como foi entregue uma cópia do documento.

Educadora Responsável:

Nome \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

Assinatura

Investigadora Responsável

## Consentimento Informado para as Docentes

Exmo./a Educadora de Infância / Professor(a) do 1º ano da Escola Básica:

(Nome JI/ EB) \_\_\_\_\_

Assunto: Pedido de consentimento informado para participação num estudo de investigação

“Desenvolvimento socioemocional na transição do pré-escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico”

A transição, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, é a passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro. A entrada das crianças para o 1º ano é sempre considerada uma transição escolar que implica adaptação ao novo ciclo de ensino, constituído para elas e para os pais um momento importante de mudanças e que é antecipado com algum entusiasmo e ansiedade. Esta adaptação, do mesmo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, significa um processo de integração progressiva de algo ou alguém, isto é, implica um ajuste.

Em termos socioemocionais, a criança que ingressa no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ter adquiridas as competências/capacidades de cooperação (inserção num grupo de pares), de autoconfiança (autoestima), de autocontrolo (em situações sociais e em contexto de sala de aula) e, ainda, de resiliência (conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a capacidade de fazer face à mudança e/ou à frustração). Assim, o sucesso da adaptação na transição para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico depende de diversos intervenientes: da criança, da família, da escola e da comunidade.

Posto isto e com base nestes indicadores, no Agrupamento de Escolas [REDACTED] pretende-se levar a cabo uma investigação, conducente a um Mestrado em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica, do Departamento de Educação e de Psicologia da Universidade de Aveiro, sobre o desenvolvimento socioemocional na transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, venho convidá-lo a participar e, ainda, a permitir a participação do seu educando no presente estudo.

Seguidamente apresentamos alguns pormenores do estudo que se pretende desenvolver na instituição que o seu educando frequenta. Pedimos o favor que leia atentamente cada parágrafo que se segue.

### 1. Descrição

O propósito deste estudo é perceber como os diversos intervenientes na transição se prepararam e adaptam à mesma, sendo que será dada especial atenção às competências socioemocionais das crianças.

### 2. Procedimentos

\* Às crianças que frequentam o primeiro ano do 1º CEB, a investigadora procederá à recolha de informação relevante através uma entrevista semiestruturada gravada em formato áudio numa sala da EB preparada para este fim e numa data e horário a combinar.

\* Aos Encarregados de Educação das crianças do primeiro ano do 1º CEB, a investigadora procederá à recolha de informação relevante através de um Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por Goodmen, 1997, 2005) relativas aos seus educandos e de uma entrevista semiestruturada gravada em formato áudio, numa sala da EB preparada para este fim, e num dia/horário a combinar entre os meses de Janeiro a Maio de 2018. O SDQ será enviado para os EE, num primeiro momento em Dezembro de 2017 e num segundo momento em Maio de 2018 através da respetiva Professora. Este questionário deve ser devolvido respondido à Professora num prazo máximo de 30 dias.

\* À Professora do 1º ano do 1º CEB, a investigadora procederá à recolha de informação relevante através de um Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por de Goodmen, 1997, 2005) relativas a cada um dos seus alunos e, ainda, de uma entrevista semiestruturada gravada em formato áudio, numa sala da EB preparada para este fim, e num dia/horário a combinar entre os meses de Janeiro a Maio de 2018. O SDQ será enviado à Professora, num primeiro momento em Dezembro de 2017 e num segundo momento em Maio de 2018. Este questionário deve ser devolvido respondido e num prazo máximo de 30 dias.

### 3. Riscos

Esta investigação não acarreta riscos, já que a confidencialidade será assegurada e os processos de recolha (aplicação de questionários e entrevistas) não são intrusivos.

### 4. Benefícios

Os resultados do estudo serão divulgados aos colaboradores, sendo possível uma posterior reflexão e avaliação interna do desenvolvimento socioemocional na transição do pré-escolar para o 1º ano.

#### 5. Confidencialidade

A informação obtida pela investigadora será estritamente confidencial. Os resultados do estudo serão objeto de análise, em conjunto com os de outros participantes podendo ser apresentados em eventos científicos da área de estudo, sendo mantida a confidencialidade da identidade dos participantes. A gravação áudio realizada será utilizada somente para a finalidade deste projeto de investigação.

#### 6. Acesso aos resultados e material do estudo

O material obtido durante o estudo (gravação áudio, transcrição de entrevistas e resultados do SDQ) será utilizado como documento do projeto de investigação, sendo possível o seu acesso por parte dos participantes.

#### 7. Contacto

Caso tenha dúvidas ou queira colocar alguma questão sobre o estudo ou os procedimentos a realizar, pode contactar a investigadora, Rita Cacheira, [REDACTED] e/ou a sua orientadora deste projeto de investigação, a Professora Doutora Aida Figueiredo, [REDACTED] da Universidade de Aveiro.

#### 8. Participação

A participação no estudo é voluntária. Pode não aceitar participar.

Caso opte pela participação, pode, no entanto, desistir em qualquer momento, sendo os dados destruídos.

---

#### CONSENTIMENTO

Li e compreendi toda a informação contida neste documento, tendo recebido uma cópia.

Concordo e aceito participar neste projeto de investigação com as condições referidas.

Nome da Professora do 1º Ano \_\_\_\_\_

Contacto: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

Assinatura da Professora

\_\_\_\_\_  
 Comprovo que a informação contida neste documento foi lida e compreendida pela Professora do 1º ano do 1º CEB referenciado, bem como foi entregue uma cópia do documento.

Investigadora Responsável:

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## Anexo 3

## Guiões de Entrevista Semiestruturada para as Crianças

## Guião de Entrevista – Crianças \_ JI

Código \_\_\_\_\_

Ano letivo: 2017/2018

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

# anos que frequenta o JI: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ JI: \_\_\_\_\_ Educadora: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1 Gostas deste jardim de infância? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_

Mais ou menos \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Pouco \_\_\_

2 Eu sei que é o teu último ano no JI. Já alguém te falou disso? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Se sim, quem? Pais \_\_\_ Outros familiares \_\_\_ Educadora \_\_\_

3 Como é que te sentes por ires para a escola?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Outro \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

4 Já sabes para que escola vais? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Se sim, qual é a escola? \_\_\_\_\_ Se não, gostavas de a conhecer? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Já a conheces? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Se sim, quem te falou/levou? Pais \_\_\_ Outros familiares \_\_\_ Educadora \_\_\_

O que mais gostaste na escola? \_\_\_\_\_

E o que menos gostaste? \_\_\_\_\_

5 Fala-me um pouco sobre os teus amigos. Quem são os teus melhores amigos? \_\_\_\_\_

O que fazes com os teus amigos aqui no JI? \_\_\_\_\_

Ao que costumam brincar? \_\_\_\_\_

Estes teus amigos vão para a mesma escola que tu, no 1º ano? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Se sim, gostas que eles também vão? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_

Mais ou menos \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Pouco \_\_\_

Se não, gostavas que fossem contigo? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_

Mais ou menos \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Pouco \_\_\_

Nessa escola, já conheces lá alguém? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Se sim, quem? \_\_\_\_\_

É bom teres essas pessoas lá? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Costumas estar com os meninos da escola? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

Se sim, quem? \_\_\_\_\_

O que fazem juntos? \_\_\_\_\_

Porquê que vais estar com eles? \_\_\_\_\_

6 Sabes quem vai ser a tua professora no 1º ano? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Se sim, quem é? \_\_\_\_\_

7 Se eu tivesse uma varinha mágica e tu pudesses pedir três desejos, o que pedias?

1 - \_\_\_\_\_

2 - \_\_\_\_\_

3 - \_\_\_\_\_

Observações:



**Guião de Entrevista – Crianças \_ EB – 1º Ano**

Código \_\_\_\_\_

**Ano letivo: 2017/2018**

**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ **JI frequentado:** \_\_\_\_\_ **# anos que frequentou o JI:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Escola:** \_\_\_\_\_ **Professora:** \_\_\_\_\_

**Data de Nascimento:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**1** Tens saudades do jardim de infância? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_  
 Mais ou menos \_\_\_  
 Pouco \_\_\_  
 Porquê? \_\_\_\_\_

**2** O que tu fazes na escola é muito diferente do que fazias no JI? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_  
 O que é que fazes aqui na escola que é diferente do que fazias no JI?  
 \_\_\_\_\_

O que é que gostas mais de fazer na escola?  
 \_\_\_\_\_

Porquê?  
 \_\_\_\_\_

E o que gostas menos de fazer?  
 \_\_\_\_\_

Porquê?  
 \_\_\_\_\_

**3** De manhã, quando te levantas gostas de vir para a escola? Sim \_\_\_ Não \_\_\_  
 E como te sentes? Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Outro \_\_\_  
 Porquê?  
 \_\_\_\_\_

**4** Antes de vires para esta escola, já a conhecias? Sim \_\_\_ Não \_\_\_  
 Se sim, quem te falou/levou? Pais \_\_\_ Outros familiares \_\_\_ Educadora \_\_\_

O que mais gostaste na escola? \_\_\_\_\_

E o que menos gostaste? \_\_\_\_\_

**5** Fala-me um pouco sobre os teus amigos. Quem são os teus melhores amigos? \_\_\_\_\_

O que fazes com os teus amigos aqui na escola? \_\_\_\_\_

Ao que costumam brincar? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

Estes teus amigos estiveram contigo no mesmo JI? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Se sim, gostas que eles tivessem vindo para esta escola? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_  
 Mais ou menos \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_  
 Pouco \_\_\_

Se não, gostavas que tivessem vindo? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_  
 Mais ou menos \_\_\_  
 Pouco \_\_\_

Costumas estar com os meninos do JI? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

Se sim, quem?  
 \_\_\_\_\_

O que fazem juntos?  
 \_\_\_\_\_

Porquê que vais estar com eles?  
 \_\_\_\_\_

**6** Sabias quem ia ser a tua professora este ano? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Se sim, quem te falou dela? Pais \_\_\_ Outros familiares \_\_\_ Educadora \_\_\_

**7** Se eu tivesse uma varinha mágica e tu pudesses pedir três desejos, o que pedias?

1 - \_\_\_\_\_

2 - \_\_\_\_\_

3 - \_\_\_\_\_

**Observações:**

### Anexo 4

#### Guiões de Entrevista Semiestruturada para os Pais/EE

Guião de Entrevista – Encarregados de Educação – JI Código \_\_\_\_\_

Ano letivo: 2017/2018; Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ JI: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Habilitações: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

1- Acha que o seu filho gosta deste jardim de infância? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_  
 Mais ou menos \_\_\_  
 Porquê? Pouco \_\_\_

O que gosta mais de fazer? \_\_\_\_\_

E o que menos gosta de fazer? \_\_\_\_\_

2- Neste momento, considera que foi a melhor opção? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Porquê (o escolheu)? \_\_\_\_\_

3- Aproxima-se o momento de transição para o 1º ciclo. Sabe qual será a escola? \_\_\_\_\_

Os pais têm algum papel ativo no momento de transição para o 1º ciclo? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Que trabalho é feito convosco? \_\_\_\_\_

- que informações vos são disponíveis?

Possibilidades de escolha \_\_\_ esclarecimento de dúvidas \_\_\_ apoio mútuo \_\_\_

Como perceciona este processo de transição?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

Como a família vive/encara esta mudança?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

4- Estão previstas estratégias de apoio à transição neste agrupamento? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Que estratégias poderiam, na sua opinião, facilitar a transição das crianças para o 1º ciclo?

5- Existe alguma visita planeada com as crianças a fim de conhecerem a escola do 1º ciclo para onde vão transitar? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

6 – De que forma as crianças estão envolvidas neste processo de transição?

Conversou com o seu filho sobre a transição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

- O quê? \_\_\_\_\_

Como perceciona que as crianças vivem este processo de transição?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

E o seu filho?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

Que competências pensa serem mais importantes que as crianças tenham aquando da transição para o 1º ano?

	Conteúdos académicos (sabe contar, reconhece bem as letras)
	Bem-estar emocional e envolvimento (está feliz em relação à escola, está interessada em aprender)
	Autoconfiança (separa-se com confiança do adulto, está confiante com o grupo de crianças)
	Autorregulação (autorregula o seu comportamento de acordo com as situações, sabe e comporta-se conforme as regras da escola)
	Atividades de vida diária/Rotina (sabe atar os atacadores, sabe ir à casa de banho sozinha)
	Aspetos físicos (come bem, é saudável)

Que competências o seu filho adquire no JI que apoie na transição para o 1º ciclo?

E quais as dificuldades que apresenta nesse momento?

9- O seu filho utiliza recursos comuns na instituição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Quais? Biblioteca \_\_\_ Sala de computadores \_\_\_ Cantina \_\_\_ Recreio \_\_\_ Outros \_\_\_\_\_

Com que regularidade? Diária \_\_\_ Semanal \_\_\_ Mensal \_\_\_ Esporadicamente \_\_\_ Nunca \_\_\_

Contactam com as crianças do 1º ciclo? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

- Porquê? \_\_\_\_\_

10- Ainda sobre as estratégias, está planeado o acolhimento dos alunos do 1º ano? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Como foram recebidos pelo professor?

Que papel têm as crianças mais velhas na receção e apoio aos mais novos? Têm \_\_\_ Não têm \_\_\_

Não sabe \_\_\_

**Observações:**

**Guião de Entrevista – Encarregados de Educação – EB – 1º Ano** Código \_\_\_\_\_

**Ano letivo: 2017/2018; Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ **EB:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data de Nascimento:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**Habilitações:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_

**Nome da criança:** \_\_\_\_\_

1- Acha que o seu filho gosta desta escola? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_

Mais ou menos \_\_\_

Porquê? Pouco \_\_\_

\_\_\_\_\_ O que gosta mais de fazer? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ E o que menos gosta de fazer? \_\_\_\_\_

2- Neste momento, considera que foi a melhor opção? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Porquê (a escolheu)? \_\_\_\_\_

3- Sabia que crianças transitariam para esta escola? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

São amigos do seu filho Sim \_\_\_ Não \_\_\_

4- Os pais têm algum papel ativo no momento de transição para o 1º ciclo? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Que trabalho é feito convosco? \_\_\_\_\_

- que informações vos são disponíveis?

Possibilidades de escolha \_\_\_ esclarecimento de dúvidas \_\_\_ apoio mútuo \_\_\_

Como perceciona este processo de transição?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

Como a família vive esta mudança?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

5- Estão previstas estratégias de apoio à transição neste agrupamento? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

6- Que estratégias poderiam, na sua opinião, facilitar a transição das crianças para o 1º ciclo?

\_\_\_\_\_ Foi planeada alguma visita com as crianças a fim de conhecerem esta escola Sim \_\_\_ Não \_\_\_

\_\_\_\_\_ Quando foi realizada? \_\_\_\_\_

7 – De que forma as crianças estão envolvidas neste processo de transição?

\_\_\_\_\_ Conversou com o seu filho sobre a transição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

- O quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Como perceciona que as crianças vivem este processo de transição?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

E o seu filho?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

Que competências pensa serem mais importantes que as crianças tenham aquando da transição para o 1º ano?

	Conteúdos académicos (sabe contar, reconhece bem as letras)
	Bem-estar emocional e envolvimento (está feliz em relação à escola, está interessada em aprender)
	Autoconfiança (separa-se com confiança do adulto, está confiante com o grupo de crianças)
	Autorregulação (autorregula o seu comportamento de acordo com as situações, sabe e comporta-se conforme as regras da escola)
	Atividades de vida diária/Rotina (sabe atar os atacadores, sabe ir à casa de banho sozinha)
	Aspetos físicos (come bem, é saudável)

Que competências o seu filho tinha adquiridas aquando da transição para o 1º ciclo?

\_\_\_\_\_ E quais as dificuldades que apresentava nesse momento? E agora?

\_\_\_\_\_

9- O seu filho utiliza recursos comuns na instituição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_  
Quais? Biblioteca \_\_\_ Sala de computadores \_\_\_ Cantina \_\_\_ Recreio \_\_\_ Outros \_\_\_\_\_  
Com que regularidade? Diária \_\_\_ Semanal \_\_\_ Mensal \_\_\_ Esporadicamente \_\_\_ Nunca \_\_\_  
Contactam com as crianças do JI? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_  
- Porquê? \_\_\_\_\_

10- Ainda sobre as estratégias, foi planeado o acolhimento dos alunos do 1º ano? Sim \_\_\_ Não \_\_\_  
Quem (envolvidos)? \_\_\_\_\_  
Como lhes foi apresentada a escola? \_\_\_\_\_  
E quando? Ainda em contexto JI? \_\_\_\_\_ Já em contexto 1º ano? \_\_\_\_\_  
Como foram recebidos pelo professor?

Que papel têm as crianças mais velhas na receção e apoio aos mais novos? Têm \_\_\_ Não têm \_\_\_  
Não sabe \_\_\_

**Observações:**

## Anexo 5

## Guiões de Entrevista Semiestruturada para as Educadoras da EPE

**Guião de Entrevista – Educadoras - JI** Código \_\_\_\_\_

**Ano letivo: 2017/2018; Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ **JJ:** \_\_\_\_\_ **# anos neste JI:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ **# anos de profissão:** \_\_\_\_\_

**Habilitações:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_

1- Acha que os seus educandos gostam do jardim de infância? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_  
 Mais ou menos \_\_\_  
 Pouco \_\_\_

Porquê?

O que gostam mais de fazer? \_\_\_\_\_

E o que menos gostam de fazer? \_\_\_\_\_

2- Estão previstas estratégias de apoio à transição neste agrupamento? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

3- Que estratégias utiliza que possam facilitar a transição das crianças para o 1º ciclo?

4- Existe trabalho em equipa, isto é, entre educadoras e entre educadoras e professores incentivado e previsto ao nível do AE? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

5- A equipa de educadoras reflete acerca das estratégias facilitadoras da transição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Qual e como vai ser transmitida aos pais e professores a informação sobre a aprendizagem realizada por cada criança? \_\_\_\_\_

6- Sabe para que escola vão estas crianças? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ - Qual? \_\_\_\_\_

Sabe quem vai ser o professor do 1º ano? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ - Quem? \_\_\_\_\_

Já teve algum trabalho com este professor relativamente à transição das crianças do JI? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

- O quê? \_\_\_\_\_

7- Existe alguma visita planeada com as crianças a fim de conhecerem a escola do 1º ciclo para onde vão transitar? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

8 – De que forma as crianças estão envolvidas neste processo de transição?

Conversa com as crianças sobre a transição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ - O quê? \_\_\_\_\_

- De forma individual ou com todo o grupo? \_\_\_\_\_

- Como perceciona que as crianças vivem este processo de transição?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

Que competências pensa serem mais importantes que as crianças tenham aquando da transição para o 1º ano?

	Conteúdos académicos (sabe contar, reconhece bem as letras)
	Bem-estar emocional e envolvimento (está feliz em relação à escola, está interessada em aprender)
	Autoconfiança (separa-se com confiança do adulto, está confiante com o grupo de crianças)
	Autorregulação (autorregula o seu comportamento de acordo com as situações, sabe e comporta-se conforme as regras da escola)
	Atividades de vida diária/Rotina (sabe atar os atacadores, sabe ir à casa de banho sozinha)
	Aspetos físicos (come bem, é saudável)

Que competências estas crianças têm já adquiridas aquando da transição para o 1º ciclo?

Está apreensiva em relação a alguma criança no que diz respeito ao desenvolvimento dessas competências?

9- As crianças deste JI utilizam recursos comuns na instituição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Quais? Biblioteca \_\_\_ Sala de computadores \_\_\_ Cantina \_\_\_ Recreio \_\_\_ Outros \_\_\_\_\_

Com que regularidade? Diária \_\_\_\_ Semanal \_\_\_\_ Mensal \_\_\_\_ Esporadicamente \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

Contactam com as crianças do 1º ciclo? Sim \_\_\_\_ Não \_\_ Não sei \_\_\_\_

- Porquê? \_\_\_\_\_

10- Ainda sobre as estratégias, é planeado o acolhimento dos alunos do 1º ano? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Quem (envolvidos)? \_\_\_\_\_

Como lhes é apresentada a escola? \_\_\_\_\_

(E quando? Ainda em contexto JI? \_\_\_\_\_ Já em contexto 1º ano? \_\_\_\_\_)

Como são recebidos pelo professor? \_\_\_\_\_

Que papel têm os mais velhos na receção e apoio aos mais novos? Têm \_\_\_\_ Não têm \_\_\_\_ Não sabe \_\_\_\_

11- Os pais têm algum papel ativo no momento de transição para o 1º ciclo? Sim \_\_\_\_ Não \_\_ Não sei \_\_\_\_

Que trabalho é feito com eles? \_\_\_\_\_

- que informações lhes são disponíveis?

Possibilidades de escolha \_\_\_\_ esclarecimento de dúvidas \_\_\_\_ apoio mútuo \_\_\_\_

Como perceciona que os pais vivem este processo de transição?

Feliz \_\_\_\_ Satisfeito \_\_\_\_ Triste \_\_\_\_ Aborrecido \_\_\_\_ Ansiedade \_\_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

**Observações:**

## Anexo 6

### Guião de Entrevista Semiestruturada para as Professoras do 1.º CEB

**Guião de Entrevista – Professoras – EB – 1º Ano** Código \_\_\_\_\_

**Ano letivo: 2017/2018; Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ **EB:** \_\_\_\_\_ **# anos nesta EB:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data de Nascimento:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**Habilitações:** \_\_\_\_\_ **# anos de profissão:** \_\_\_\_\_

1- Acha que os seus alunos gostam desta escola? Sim \_\_\_ Muito \_\_\_ Não \_\_\_  
 Mais ou menos \_\_\_  
 Pouco \_\_\_  
 Porquê? \_\_\_\_\_

---

O que gostam mais de fazer? \_\_\_\_\_  
 E o que menos gostam de fazer? \_\_\_\_\_

2- Estão previstas estratégias de apoio à transição neste agrupamento? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

3- Que estratégias são utilizadas que possam facilitar a transição das crianças para o 1º ciclo?  
 \_\_\_\_\_

---

4- Existe trabalho em equipa, isto é, entre educadoras e professores incentivado e previsto ao nível do AE? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

5- Esta equipa reflete acerca das estratégias facilitadoras da transição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_  
 Que competências considera essenciais na transição para o 1.º CEB? \_\_\_\_\_

---

Considera que as crianças que transitaram apresentavam essas competências? Sim \_\_\_ Não \_\_\_  
 Se não, quais as dificuldades apresentadas? \_\_\_\_\_  
 E agora? \_\_\_\_\_

6- Sabia que crianças transitariam para esta escola? Sim \_\_\_ Não \_\_\_  
 Teve algum contacto com elas no JI? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

---

Trabalhou com as educadoras relativamente aos seus atuais alunos? Sim \_\_\_ Não \_\_\_  
 - O quê? \_\_\_\_\_

---

7- Foi planeada alguma visita com as crianças a fim de conhecerem esta escola Sim \_\_\_ Não \_\_\_  
 Quando foi realizada? \_\_\_\_\_

8 – De que forma as crianças estão envolvidas neste processo de transição?  
 \_\_\_\_\_

---

Conversa com as crianças sobre a transição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_  
 - O quê? \_\_\_\_\_  
 - Como perceciona que as crianças vivem este processo de transição?  
 Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

Que competências pensa serem mais importantes que as crianças tenham aquando da transição para o 1º ano?

	Conteúdos académicos (sabe contar, reconhece bem as letras)
	Bem-estar emocional e envolvimento (está feliz em relação à escola, está interessada em aprender)
	Autoconfiança (separa-se com confiança do adulto, está confiante com o grupo de crianças)
	Autorregulação (autorregula o seu comportamento de acordo com as situações, sabe e comporta-se conforme as regras da escola)
	Atividades de vida diária/Rotina (sabe atar os atacadores, sabe ir à casa de banho sozinha)
	Aspetos físicos (come bem, é saudável)



Que competências estas crianças têm já adquiridas aquando da transição para o 1º ciclo?

---

Está apreensiva em relação a alguma criança no que diz respeito ao desenvolvimento dessas competências?

---

9- As crianças desta escola utilizam recursos comuns na instituição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Quais? Biblioteca \_\_\_ Sala de computadores \_\_\_ Cantina \_\_\_ Recreio \_\_\_ Outros \_\_\_\_\_

Com que regularidade? Diária \_\_\_ Semanal \_\_\_ Mensal \_\_\_ Esporadicamente \_\_\_ Nunca \_\_\_

Contactam com as crianças do JI? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

- Porquê? \_\_\_\_\_

---

10- Ainda sobre as estratégias, foi planeado o acolhimento dos alunos do 1º ano? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Quem (envolvidos)? \_\_\_\_\_

Como lhes foi apresentada a escola? \_\_\_\_\_

E quando? Ainda em contexto JI? \_\_\_\_\_ Já em contexto 1º ano? \_\_\_\_\_

Como foram recebidos pelo professor?

---

Que papel têm os mais velhos na receção e apoio aos mais novos? Têm \_\_\_ Não têm \_\_\_ Não sabe \_\_\_

---

11- Os pais têm algum papel ativo no momento de transição para o 1º ciclo? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Não sei \_\_\_

Que trabalho é feito com eles? \_\_\_\_\_

- que informações lhes são disponíveis?

Possibilidades de escolha \_\_\_ esclarecimento de dúvidas \_\_\_ apoio mútuo \_\_\_

---

Como perceciona que os pais vivem este processo de transição?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

**Observações:**

## Anexo 7

### Guião de Entrevista direcionada ao Elemento da Direção do AE

#### Guião de Entrevista a Elemento da Direção do Agrupamento de Escolas da

1 – Estão previstas estratégias de apoio à transição das crianças ao 1º CEB?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Quais? Explique qual o objetivo, como e quando são aplicadas!

2 – Que estratégias facilitam a adaptação das crianças na transição do pré-escolar para o 1º ano?

3 – Existe trabalho em equipa, isto é, entre educadoras e entre educadoras e professores do 1º ano? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Descreva-o.

Esta equipa reflete acerca das estratégias potenciadoras da adaptação escolar nesta fase de transição?

4 - Que competências considera importantes que as crianças na fase de transição da pré-escola para o 1º ano devam ter adquiridas para que tenham sucesso na escola?

Como são essas competências promovidas?

5 – Quais são as principais dificuldades encontradas/sentidas durante o processo de transição?

6 – Como perceciona que as crianças vivem esta mudança da pré para a escola primária?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro: \_\_\_\_\_

7 – Como perceciona que os pais/EE encaram esta fase de transição?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro: \_\_\_\_\_

8 – Como perceciona que os professores e educadores vivenciam este processo de mudança?

Feliz \_\_\_ Satisfeito \_\_\_ Triste \_\_\_ Aborrecido \_\_\_ Ansiedade \_\_\_ Outro: \_\_\_\_\_

9 – Os pais têm algum papel ativo no momento da transição do pré-escolar para o 1º ano? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Qual?

Que trabalho é feito com os pais neste sentido?

10 – As crianças da pré contactam com as crianças do 1º CEB? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Em que circunstâncias?

Utilizam recursos comuns na instituição? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Quais?

11 - Que papel têm as crianças mais velhas (2º, 3º e 4º anos) na receção e apoio aos mais novos?

Considera importante acrescentar alguma informação relevante para este estudo? Por favor, descreva.

## Anexo 8

### Sistema categorial emergido da análise de conteúdo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<p><b>Sentimentos experienciados</b> - o que sentem as crianças e o pais/EE face à vivência da transição da EPE para o 1.º CEB -</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Felicidade (estado de pessoa feliz)</li> <li>- Satisfação (estado razoável de contentamento)</li> <li>- Ansiedade (estado de receio)</li> </ul>
<p><b>Competências e dificuldades</b> - (des)coordenação de conhecimento, atributos e capacidades das crianças para executarem tarefas com sucesso -</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdos académicos (sabe contar, reconhece bem as letras)</li> <li>- Bem-estar emocional e envolvimento (está feliz em relação à escola e interessada em aprender)</li> <li>- Autoconfiança (separa-se com confiança do adulto, está confiante com o grupo de crianças)</li> <li>- Autorregulação (autorregula o seu comportamento de acordo com as situações, sabe e comporta-se conforme as regras da escola)</li> <li>- Atividades de vida diária / Autonomia (sabe atar os atacadores, saber ir à casa de banho sozinha)</li> <li>- Aspetos físicos (come bem, é saudável)</li> <li>- Expressão visual ou artística (pintura, dança)</li> <li>- Solidariedade (Competência) / Novidade (Dificuldade)</li> </ul>
<p><b>Estratégias facilitadoras da transição</b> - conjunto de métodos ou procedimentos utilizados para potenciar e facilitar a transição -</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoios especializados (apoio educativo, SPO)</li> <li>- Visita à escola do 1.º CEB</li> <li>- Apadrinhamento (padrinhos e afilhados)</li> <li>- Reuniões de pais</li> <li>- Atividades comuns (constam no PAA)</li> <li>- Projetos externos (Eco Escolas)</li> <li>- Outros projetos (Ao reencontro da minha pré-escola)</li> <li>- AAAF</li> <li>- TICL</li> </ul>
<p><b>Envolvimento das crianças</b> - estado mental de atividade intensa, caracterizado por forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega -</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apercebem-se (das mudanças)</li> <li>- Não se apercebem (das mudanças)</li> <li>- Progressivo</li> <li>- Atividades comuns</li> <li>- Conteúdos académicos</li> <li>- Diálogo</li> </ul>
<p><b>Diálogo com as crianças</b> - conversa, discussão e/ou negociação com as crianças acerca dos aspetos subjacentes ao processo de transição -</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente</li> <li>- Conteúdos académicos</li> <li>- Relacionamento com os pares</li> <li>- Brincar</li> <li>- Autorregulação</li> <li>- Diferenças / mudanças</li> <li>- Expectativas (“escola nova”, “vai ser bom”, “vai ser difícil”)</li> </ul>
<p><b>Papel ativo dos pais</b> - funções desempenhadas pelos pais/EE colaborantes com as criança/docentes no processo de transição -</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naturalizar</li> <li>- Apoiar</li> <li>- Dialogar</li> <li>- Incentivar</li> <li>- Participar</li> </ul>

**Trabalho com pais**

- grupo de docentes e pais que trabalham em conjunto para promover ou alcançar um objetivo/missão comum –
- Apoiar
- Reuniões

**Apoio do AE aos pais**

- percepção dos pais/EE do apoio prestado pelo AE –
- Sim
- Não

**Trabalho em equipa de docentes**

- grupo de educadores de infância e professores do 1.º CEB que se dedicam coletivamente a resolver problemas e/ou realizar tarefas/atividades -
- Reuniões
- Troca de informações
- Atividades e projetos comuns

**Troca de informações**

- diálogo promovido entre docentes e pais/EE no processo de transição -
  - Capacidades
  - Dificuldades
  - Características individuais
  - Trabalhos realizados
  - Ficha de avaliação descritiva
-

## Anexo 9

## Análise estatística não paramétrica: equivalência entre os grupos de EPE e 1.º CEB

## - 1º Momento

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Sintomas Emocionais ee é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,013	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de Sintomas Emocionais p é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,664	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Problemas de Comportamento ee é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,013	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de Problemas de Comportamento p é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,153	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Hiperatividade ee é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,044	Rejeitar a hipótese nula.
6	A distribuição de Hiperatividade p é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,012	Rejeitar a hipótese nula.
7	A distribuição de Problemas de Relacionamento com os Colegas ee é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,129	Reter a hipótese nula.
8	A distribuição de Problemas de Relacionamento com os Colegas p é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
9	A distribuição de Comportamento PróSocial ee é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,532	Reeter a hipótese nula.
10	A distribuição de Comportamento PróSocial p é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,005	Rejeitar a hipótese nula.
11	A distribuição de Total de Dificuldades ee é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,004	Rejeitar a hipótese nula.
12	A distribuição de Total de Dificuldades p é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,009	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

## - 2º momento

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de SEM_E.E é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,026	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de SEM_P é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,057	Rejeitar a hipótese nula.
3	A distribuição de PCM_E.E é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,883	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de PCM_P é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,171	Rejeitar a hipótese nula.
5	A distribuição de HM_E.E é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,105	Rejeitar a hipótese nula.
6	A distribuição de HM_P é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,013	Rejeitar a hipótese nula.
7	A distribuição de PCRM_E.E é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,898	Rejeitar a hipótese nula.
8	A distribuição de PCRM_P é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,002	Rejeitar a hipótese nula.

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
9	A distribuição de CPSM_E.E é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,496	Reter a hipótese nula.
10	A distribuição de CPSM_P é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,072	Reter a hipótese nula.
11	A distribuição de TDifM_E.E é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,131	Reter a hipótese nula.
12	A distribuição de TDifM_P é a mesma entre as categorias de Pré ou 1º ano.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,002	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.



## Anexo 10

Pontuações obtidas no SDQ segundo os percentis Normal, Limítrofe e Clínico.

	Normal		Limítrofe		Clínico	
	Pais/EE	Docentes	Pais/EE	Docentes	Pais/EE	Docentes
<b>Tdif</b>	0 – 13	0 – 11	14 - 16	12 - 15	17 – 40	16 – 40
<b>SE</b>	0 – 3	0 – 4	4	5	5 – 10	6 – 10
<b>PC</b>	0 – 2	0 – 2	3	3	4 – 10	4 – 10
<b>H</b>	0 – 5	0 – 5	6	6	7 – 10	7 – 10
<b>PRC</b>	0 – 2	0 – 3	3	4	4 – 10	5 – 10
<b>CPS</b>	6 - 10	6 - 10	5	5	0 – 4	0 – 4

Fonte: [www.sdqinfo.org](http://www.sdqinfo.org)

## Anexo 11

**Apresentação dos mínimos e máximos das pontuações do SDQ e respetiva indicação do percentil.**

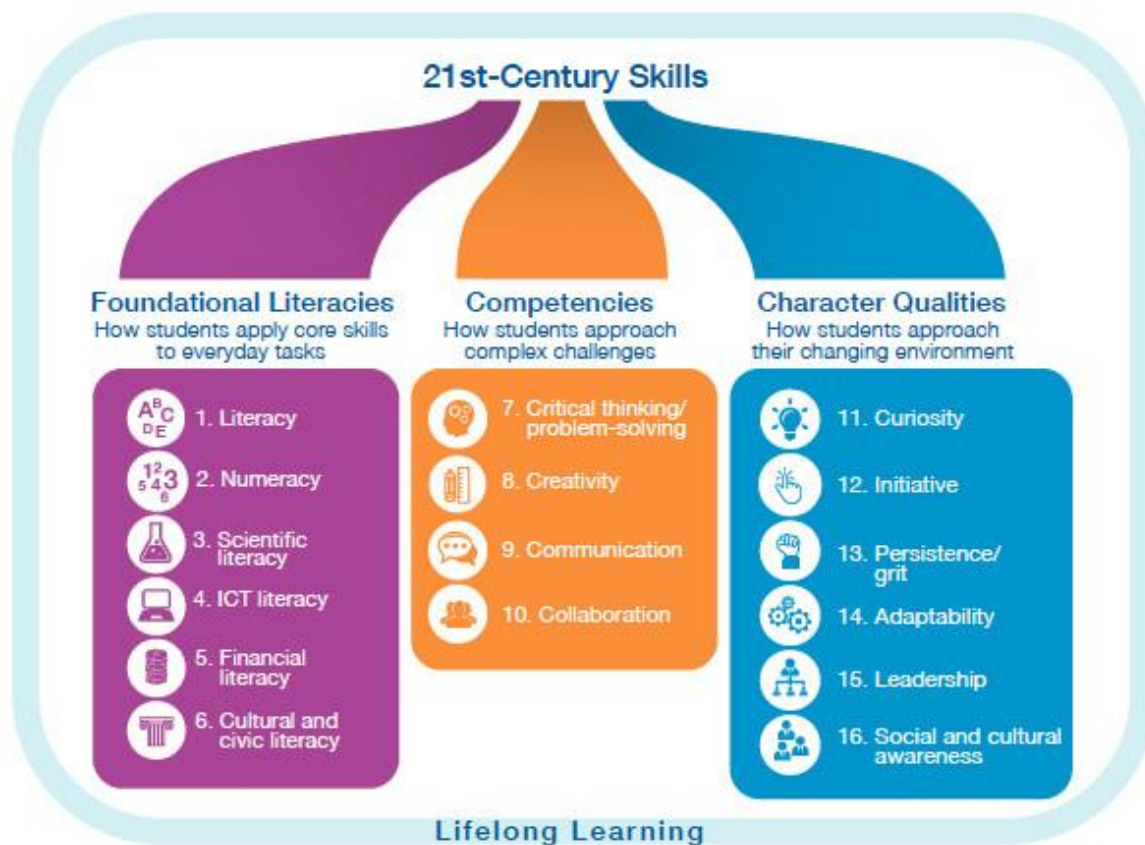
	EPE				1.º CEB			
	1º Momento		2º Momento		1º Momento		2º Momento	
	Pais/EE	Educadoras	Pais/EE	Educadoras	Pais/EE	Professoras	Pais/EE	Professoras
<b>SE</b>	0 – 3	0 – 5*	0 – 6**	0 – 4	0 – 9**	0 – 5*	0 – 6**	0 – 7**
<b>PC</b>	0 – 4**	0 – 5**	0 – 5**	0 – 5**	0 – 6**	0 – 6**	0 – 8**	0 – 6**
<b>H</b>	0 – 9**	0 – 10**	0 – 9**	0 – 9**	0 – 10**	0 – 10**	0 – 10**	0 – 10**
<b>PRC</b>	0 – 2	0 – 4*	0 – 5**	0 – 4*	0 – 5**	0 – 5**	0 – 4**	0 – 5**
<b>CPS</b>	5* – 10	5* – 10	5* – 10	6 – 10	4** - 10	5* - 10	6 – 10	3** - 10
<b>Tdif</b>	1 – 14*	0 – 22**	0 – 20**	0 – 20**	1 – 25**	0 – 22**	2 – 23**	0 – 22**

Legenda: \* Percentil Limítrofe

\*\* Percentil Clínico

## Anexo 12

## Capacidades necessárias para os alunos do século XXI



**Fonte:** World Economic Forum report "New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology", World Economic Forum, March 2016. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)