

Instituto Superior da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Transição da educação pré-escolar para a escolaridade obrigatória de crianças com incapacidades: a perspetiva de educadores de infância e de professores

Marta Afonso Gomes

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho

Co-orientaçãp:

Professor Doutor Francisco Machado

Outubro, 2020



Marta Afonso Gomes

N.º 29711

Transição da educação pré-escolar para a escolaridade obrigatória de crianças com incapacidades: a perspetiva de educadores de infância e de professores

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho do Instituto Universitário da Maia (ISMAI) e co-orientação do Professor Doutor Francisco Machado do Instituto Universitário da Maia (ISMAI)

Outubro, 2020

## **Agradecimentos**

Agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho, pela disponibilidade, por todo o apoio e força prestado ao longo desta etapa, pelos conselhos, pela confiança e pelo exemplo de inspiração ao longo de todo o meu percurso académico. Muito obrigada!

Ao Professor Doutor Francisco Machado por ter, de alguma forma, ajudado neste percurso.

À Professora Doutora Vera Coelho, pela colaboração, ajuda e motivação.

Ao Colégio Novo da Maia e às pessoas que aceitaram fazer parte desta investigação. Sem elas não seria possível.

Aos meus pais e ao meu irmão, as pessoas mais importantes da minha vida, por toda a força, por todo o amor que sempre me deram, por nunca terem desistido de acreditar em mim, e pelo apoio incondicional em todas as etapas da minha vida.

Um agradecimento especial ao meu namorado, pelo imenso amor. Obrigada pela constante força, dedicação e paciência! Obrigada por acreditares sempre em mim!

Ao Tiago, por toda a ajuda, paciência e por estar sempre ao meu lado! Muito obrigada!

À Carina e à Inês, as melhores pessoas que o ISMAI me deu. Obrigado por todos os momentos e memórias durante o nosso percurso académico.

E aos/às restantes, amigos e amigas, que de uma forma ou de outra, me acompanharam nesta jornada.

Obrigado a todos, com vocês esta jornada foi muito mais fácil de ultrapassar!

## **Resumo**

Tendo em conta a escassez de estudos desenvolvidos a nível nacional que abordam o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, particularmente, por parte de crianças com incapacidades, a presente investigação procurou aprofundar o nosso conhecimento sobre a perspetiva de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico acerca deste processo. Participaram oito educadoras de infância e seis professores de 1.º ciclo. Do ponto de vista metodológico, recorreu-se à entrevista semiestruturada para a recolha dos dados, que decorreu em fevereiro de 2020. Após transcrição integral das entrevistas (gravadas em registo áudio), recorreu-se à técnica da análise de conteúdo. Em suma, os resultados mostraram que, em geral, os participantes concordam que o período de transição é exigente, que deve ser alvo de especial atenção e é uma fase de mudança no percurso escolar das crianças com desenvolvimento típico como das crianças com incapacidades. Comparativamente às crianças com incapacidades, alguns participantes referiam ainda que é um período semelhante ao das crianças com desenvolvimento típico. Foi possível também identificar um conjunto variado de práticas para facilitar o processo de transição de todas as crianças, assim como várias preocupações em relação ao processo de transição, algumas delas partilhadas entre as crianças com desenvolvimento típico e as crianças com incapacidades (competências e conhecimentos das crianças, mudanças nas rotinas e expectativas, disponibilidade dos profissionais, estabelecimento de relações e adaptação ao 1.º CEB). Além disso, tanto educadoras como professores/as salientaram, como fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades, aspetos relacionados com as características das famílias (e.g., suporte em casa; parceria com os educadores/professores) e dos educadores/professores (e.g., parceria entre profissionais; relação professor-aluno). Relativamente às dificuldades sentidas pelas crianças com incapacidades no processo de transição, os profissionais destacaram, além da experiência das crianças (e.g., mudança entre ciclos; expectativas prévias relativas ao 1.º CEB), dificuldades vividas pelas famílias (e.g., ansiedade) e pelos professores (falta de informação; características das crianças). Por último, a análise do discurso dos participantes permitiu conhecer as suas perceções relativamente às barreiras que dificultam ou impedem a implementação de práticas de transição, tendo sido dado particular destaque às dificuldades a nível da colaboração com as famílias.

**Palavras-chave:** Transição, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico, crianças com desenvolvimento típico, crianças com incapacidades.

## **Abstract**

Given the lack of studies developed at the national level that address the process of transition from preschool to elementary school, particularly by children with disabilities, this research sought to deepen our knowledge regarding the perspective of preschool and elementary school teachers about this process. Eight preschool teachers and six primary school teachers participated. From a methodological point of view, a semi-structured interview was used for the data collection, which took place in February 2020. After a complete transcription of the interviews (recorded in an audio record), the technique of content analysis was used. In short, the results showed that, in general, participants agree that the transition period is demanding, that it should receive special attention and is a phase of change in the school path of children with typical development as well as children with disabilities. Compared to children with disabilities, some participants also mentioned that it is a similar period to children with typical development. It was also possible to identify a varied set of practices to facilitate the transition process of all children, as well as several concerns regarding the transition process, some of them shared between children with typical development and children with disabilities (skills and knowledge of children, changes in routine and expectations, availability of professionals, establishment of relationships and adaptation to 1° CEB). In addition, both educators and teachers highlighted as determining factors for a successful transition by children with disabilities, aspects related to the characteristics of families (e.g.: support at home; partnership with educators/teachers) and of educators/teachers (e.g.: partnership between professionals; teacher-student relationship). Regarding the difficulties experienced by children with disabilities in the transition process, the professionals highlighted, in addition to the experience of the children (e.g. change between cycles; previous expectations regarding the 1° CEB), difficulties experienced by families (e.g. anxiety) and teachers (lack of information; children's characteristics). Finally, the analysis of the participants' speeches made it possible to know their perceptions regarding the barriers that difficult or obstruct the implementation of transition practices, with particular emphasis on the difficulties in collaboration with families.

**Keywords:** Transition, pre-school education, 1<sup>st</sup> cycle of basic education (1.°CEB), children with typical development, children with disabilities.

## Índice

Introdução.....	9
Capítulo 1. Enquadramento teórico e empírico.....	11
1. Transição da EPE para a escolaridade obrigatória: questões conceituais.....	11
2. Práticas facilitadoras da transição.....	15
3. O processo de transição de crianças com incapacidades.....	17
4. Resultados da investigação desenvolvida sobre a transição.....	19
Capítulo II. Estudo empírico.....	25
1. Objetivos e questões de investigação.....	25
2. Método.....	26
2.1 Participantes.....	26
2.2 Instrumentos de recolha de dados.....	27
2.3 Procedimentos de recolha de dados.....	28
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	29
Capítulo III. Apresentação e discussão dos resultados.....	31
1. Apresentação dos resultados.....	31
<i>Definição do processo de transição da EPE para o 1.º CEB.....</i>	<i>31</i>
<i>Práticas de transição da EPE para o 1.º CEB.....</i>	<i>33</i>
<i>Preocupações relativamente ao processo de transição da EPE para o 1.º CEB ...</i>	<i>38</i>
<i>Fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades.....</i>	<i>39</i>
<i>Dificuldades no processo de transição das crianças com incapacidades.....</i>	<i>42</i>
<i>Barreiras à implementação de práticas facilitadoras de transição.....</i>	<i>44</i>
2. Discussão dos resultados.....	45
3. Considerações finais.....	50
Referências.....	53
Anexos.....	62

## **Índice de Figuras**

Figura 1. Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição para o 1.º CEB .....	14
Figura 2. Esquema da categoria temática final 1 .....	32
Figura 3. Esquema da categoria temática final 2.....	34
Figura 4. Esquema da categoria temática final 3.....	38
Figura 5. Esquema da categoria temática final 4.....	40
Figura 6. Esquema da categoria temática final 5.....	43
Figura 7. Esquema da categoria temática final 6.....	45

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Práticas facilitadoras do processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB .....	16
Tabela 2. Objetivos e questões de investigação .....	25
Tabela 3. Caraterização dos participantes .....	26

## **Introdução**

O conceito de transição envolve a experiência de mudança em qualquer que seja a área (Dunlop, 2003). Em particular, a transição da educação pré-escolar para a escolaridade obrigatória (1.º ciclo do ensino básico) é reconhecida na literatura como uma das transições educacionais mais importantes (Hirst et al., 2011) para as crianças, incluindo as crianças com incapacidades. Trata-se de uma transição caracterizada por um período emocionante e, ao mesmo tempo, por um período stressante para toda a comunidade educativa (Hirst et al., 2011). Além disso, esta transição apresenta-se como um dos maiores desafios para as crianças, sendo que pode ser um fator crítico na adaptação das crianças ao contexto escolar formal e na determinação do futuro sucesso escolar (Margetts, 2004). Rimm-Kaufman e Pianta (2000) acrescentam ainda a importância de considerar a transição como um processo que decorre ao longo do tempo e não como um único momento, sendo que tem início na educação pré-escolar e continua ao longo das primeiras semanas no 1.º ciclo. Este período, o início da escola, envolve enfrentar mudanças e incertezas (Margetts, 2004). A literatura tem ainda destacado a importância da implementação de um conjunto variado de práticas de transição de forma a apoiar as crianças e principais agentes educativos na adaptação às mudanças e na redução da descontinuidade que possa existir entre os contextos de educação pré-escolar e a escola (Ahtola et al., 2012; Early et al., 2001; Lehrer et al., 2017).

Neste sentido, e considerando que são escassos os estudos que abordam esta temática em Portugal, neste estudo procuramos aprofundar o nosso conhecimento sobre o processo de transição da educação pré-escolar (EPE) para o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), partindo da perspetiva de educadores de infância e de professores do 1.º CEB. Especificamente, procurou-se compreender o que pensam sobre o processo de transição, quais as suas preocupações durante este processo, as principais dificuldades que as crianças com incapacidades podem experienciar, os fatores determinantes de uma transição bem-sucedida, as práticas facilitadoras e as barreiras relativamente à implementação dessas práticas.

A presente dissertação está estruturada em três partes distintas. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico e empírico acerca das questões conceptuais da transição da EPE para a escolaridade obrigatória, destacando os vários conceitos dos autores acerca do processo de transição bem como os vários tipos de transição, as mudanças que sustentam o período de transição, as diferenças entre uma transição

saudável e uma transição vivenciada como um processo doloroso, o modelo ecológico e dinâmico de transição, as práticas facilitadoras de transição, o processo de transição de crianças com incapacidades e os resultados da investigação desenvolvida, nacional e internacionalmente, sobre a transição. Em seguida, a segunda parte da dissertação inclui a apresentação do estudo empírico, isto é, os objetivos e questões de investigação, a caracterização dos participantes, a técnica de recolha de dados, os procedimentos de recolha e análise de dados. Na terceira parte da dissertação, são apresentados e discutidos à luz da literatura no domínio os resultados obtidos. Por fim, sublinham-se as principais considerações finais da presente investigação.

## **Capítulo 1. Enquadramento teórico e empírico**

### **1. Transição da EPE para a escolaridade obrigatória: questões conceituais**

Genericamente, o conceito de transição envolve a experiência de mudança em qualquer que seja a área. As transições poderão ser consideradas episódios nos quais os indivíduos vivem experiências de descontinuidade (Dunlop, 2003), sendo que, frequentemente, se prevê uma mudança nas perceções que os indivíduos têm de si próprios e do mundo que os rodeia, provocando alterações tanto a nível do comportamento como das relações (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Deste modo, a transição implica sempre a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (Sim-Sim, 2010). Além disso, a transição pode ser classificada como desenvolvimental, que resulta de um processo marcado por mudanças individuais a nível físico, intelectual e emocional, mas também pode ser designada por sistémica (Anderson et al., 2000; Ramey & Ramey, 1994, como citado em Chan, 2010). Nos contextos educacionais, em particular, a transição sistémica está relacionada com a mudança da criança de uma etapa para outra, dentro ou entre contextos (Capel et al., 2016; Dockett et al., 2017), envolvendo mudanças na identidade, expectativas, experiências e ação dos indivíduos (Dockett, 2014, como citado em Dockett et al., 2017; Quintero & McIntyre, 2011). É, por isso, um processo interativo que ocorre ao longo do tempo e que compreende todas as atividades e eventos que acontecem durante o processo de mudança de um ambiente para o outro (Dunlop & Fabian, 2007). Noutra perspetiva, Bronfenbrenner (1979) afirma que as transições podem ser consideradas como oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo nas mudanças de ciclo de ensino, sendo que estas têm de ser devidamente apoiadas.

De outro ponto de vista, as transições podem ocorrer horizontalmente ou verticalmente (Mangione & Speth, 1998). A transição vertical resulta numa transição socialmente construída e estabelecida pelo sistema educativo que consiste na transição das crianças e dos seus pais de um sistema para outro sistema novo (muitas vezes para outro estabelecimento educativo). Por sua vez, a transição horizontal origina a participação simultânea das crianças e dos pais em várias atividades, normalmente depois do horário escolar, como por exemplo transições para atividades de animação ou de apoio, e sob o controlo de outras pessoas (Rosenkoetter et al., 1999, como citado em Haciibrahimoğlu & Kargin, 2017; Silva et al., 2016).

A EPE não é obrigatória em Portugal, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, idade em que a criança ingressa na escolaridade obrigatória (1.º CEB) (Silva et al., 2016), à semelhança da maioria dos sistemas educacionais (Bossart et al., 2011). Consensualmente, a transição da EPE para o 1.º CEB é reconhecida na literatura como uma das transições educacionais mais importantes (Hirst et al., 2011). É um processo e um desafio imprescindível para as crianças, uma vez que vão crescer e aprender a ser mais flexíveis (Einarsdottir, 2010). Nesta fase é esperado que as crianças enfrentem o desconhecido e se adaptem (Fabian, 2012). Por outro lado, pode ser um exemplo de descontinuidade, sendo que quanto maior a divergência entre o contexto pré-escolar e a escola, mais difícil se pode tornar o processo de transição (Besi & Sakellariou, 2019). Para Ackesjo (2013), a transição não significa, apenas, a adaptação ao novo, mas também a separação das práticas e relacionamentos importantes. Nesse sentido, é frequente que a criança que ingressa no 1.º CEB sinta diferenças nas rotinas, no ambiente e nas tarefas que lhe são propostas (Alves, 2019), na organização do espaço e do tempo e até nas metodologias utilizadas pelos docentes (Nabuco, 1992, como citado em Oliveira, 2016).

Desta forma, Besi e Sakellariou (2019) sustentam que o período de transição envolve um conjunto de mudanças, sendo que estas mudanças não se referem, somente, ao facto de a criança passar da EPE para a escola, mas também a um processo que envolve, muitas vezes, a mudança de edifício, de grupo de pares, de professores, localidade, regras e exigências escolares. Com efeito, alguns autores categorizam as mudanças que podem ocorrer em três níveis: (a) individual, quando as crianças adotam a identidade de aluno, enfrentam emoções fortes (antecipação, orgulho, insegurança, medo) e desenvolvem competências (leitura, escrita, cálculo); (b) interativo, quando as relações interpessoais que já existem mudam e surgem novas relações; (c) contextual, onde é preciso um esforço de toda a família para integrar os diferentes contextos (escola, família, trabalho), currículos diferentes e, por vezes, é necessário lidar com transições familiares adicionais (ex., nascimento de um irmão) (Griebel & Niesel, 2003; Niesel & Griebel, 2005). Neste sentido, Sahin e colaboradores (2013), a transição da EPE para a escola é entendida como um período crítico, não só para as crianças, mas também para as famílias, professores e até para as próprias escolas.

Com a entrada para o 1.º ano de escolaridade, o aluno passa a frequentar, muitas vezes, uma sala com uma disposição diferente comparativamente à sala da EPE e passa a ter um professor para o grupo de alunos por sala de aula. Além disso, é um ano em que

se começa a privilegiar os conteúdos programáticos de natureza acadêmica (Waters & Friesen, 2019; Pinto & Picado, 2011), seguindo-se uma abordagem maioritariamente cognitiva, centrada no currículo e baseada em resultados (Cassidy, 2005). Ao passo que na EPE, habitualmente, se prioriza a atividade lúdica e se utilizam métodos centrados na criança, valorizando-se o desenvolvimento global da criança (Einarsdottir, 2006).

Embora todas as mudanças que podem ocorrer neste período, as crianças podem vivenciá-las de forma saudável (Alves, 2019). Considera-se, neste caso, uma transição bem-sucedida, estando associada a resultados positivos futuros a nível socioemocional e académico (O’Kane, 2016). A transição bem-sucedida acontece quando é notório o gosto da criança pela escola, quando a criança é capaz de negociar com sucesso os desafios diários com os quais se depara na escola, quando é capaz de estabelecer laços com os colegas e professores, quando existe um sentimento de bem-estar, pertença e inclusão, assim como quando o seu desempenho académico melhora progressivamente (Astbury, 2009; Ramey & Ramey, 1994, como citado em Correia & Marques-Pinto, 2016; Stipek, 2006). As transições bem-sucedidas são determinantes para as crianças se sentirem confortáveis nos novos ambientes educacionais, sendo que crianças que se sentem mais ajustadas na EPE têm mais probabilidade de experienciar transições bem-sucedidas e posterior sucesso escolar (Bostrom, 2000).

No entanto, nem todas as crianças vivenciam este período de forma positiva. Para algumas crianças, o processo de transição é doloroso, originando quadros problemáticos de recusa escolar, fobia social, ansiedade, dificuldades de socialização, baixa autoestima e baixo rendimento académico (Alves, 2019; Elliot 1995, como citado em Correia & Marques-Pinto, 2016). Na entrada para o 1.º CEB, o stress é outro fator que pode afetar a transição das crianças, levando a sintomas como fadiga, agressividade, descontentamento, desorientação, sendo que o mesmo pode ser manifestado negativamente em termos de motivação e desempenho académico (Burts et al., 1992; Oliveira, 2016).

Perry e Weinstein (1998) definiram e organizaram os indicadores de adaptação escolar em três domínios: académico, social e comportamental. No primeiro, domínio académico, associado à aquisição de conhecimentos, estão incluídos indicadores como o desempenho académico e as competências metacognitivas, assim como a motivação. O segundo, domínio social, refere-se às relações com os pares e com os adultos, onde surgem indicadores como a aceitação dos pares, sentimento de pertença, a qualidade das

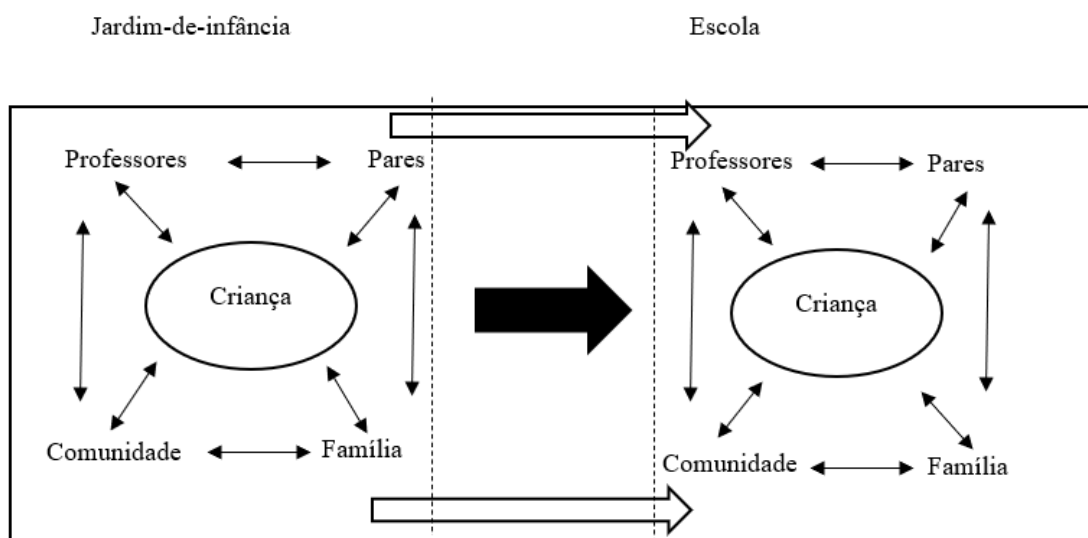
amizades e os objetivos sociais. E, por último, no domínio comportamental, inclui-se a autorregulação do comportamento (ex., seguir regras), da atenção e das emoções.

Os fatores explicativos encontrados na literatura como determinantes do sucesso da transição e da adaptação à escolaridade obrigatória são referentes a características das crianças (ex., maturidade psicológica, competências sociais, inteligência, autoestima) e respectivas famílias, à natureza dos contextos institucionais, à intervenção dos educadores e professores e à intervenção da família (Peters, 2010; Yeboah, 2002). Segundo Rous (2000), um fator essencial para a adaptação da criança é a maneira como as famílias, professores ou administradores e crianças planeiam o processo de transição (Fabian, 2007; O’Kane, 2016; Skouteris et al., 2012). No que concerne ao papel da escola, esta deve criar um ambiente estimulante e seguro, que favoreça as aprendizagens e a adaptação aos desafios, adequando as exigências e expectativas ao nível de desenvolvimento da criança (Alves, 2019). Além disso, Bessi e Sakellariou (2019) destacam que a relação entre a família e a escola é outro fator que influencia a forma como a criança se adapta à escola.

Com efeito, as dinâmicas de interação entre os principais contextos de desenvolvimento das crianças são conceitualizadas como um fator determinante para a forma como estas experienciam a transição, tal como operacionalizado no modelo ecológico e dinâmico de transição, proposto por Rimm-Kaufman e Pianta (2000; cf. Figura 1).

**Figura 1.**

*Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição para o 1.º CEB*



Inspirados no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007), os autores sublinham a importância de considerar os vários intervenientes no processo de transição, sendo a criança o elemento central e os restantes a família, os pares, os professores e a comunidade. Este modelo não reconhece, apenas, as interações dinâmicas e recíprocas entre os sistemas em que a transição ocorre, mas também como é que as interações e as relações, que ocorrem durante a transição, mudam ao longo do tempo. É importante a maneira como as crianças, os pais e os docentes interagem entre si, de que forma a rede de relações é criada e como é que essas conexões formam padrões que afetam a transição da criança. De acordo com Rimm-Kaufman e Pianta (2000), “*essas relações apoiam ou desafiam o ajuste das crianças (...) e prevê os relacionamentos subsequentes das crianças, na escola*” (p. 942). Os autores acrescentam ainda a importância de considerar a transição como um processo que decorre ao longo do tempo e não como um único momento, sendo que tem início na EPE e continua no 1.ºCEB.

## **2. Práticas facilitadoras da transição**

Em consonância com o Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), a literatura realça a importância do planeamento cuidadoso de um conjunto de práticas facilitadoras da transição, não só para fortalecer as conexões, como também para criar flexibilidade entre os contextos sociais da criança, através da comunicação entre família, jardim-de-infância e escola (Welchons & McIntyre, 2015).

Com efeito, é fundamental a colaboração entre os principais contextos de desenvolvimento das crianças no sentido de projetar práticas de transição que facilitem a adaptação bem-sucedida à escola (Margetts, 2002; Rous, 2000). As práticas de transição têm como principais funções ajudar as crianças e os adultos na adaptação às mudanças e na redução da descontinuidade que possa existir entre os contextos de EPE e a escola (Ahtola et al., 2012; Early et al., 2001; Lehrer et al., 2017). Estas práticas têm um efeito positivo na adaptação das crianças e no sucesso académico no 1.º CEB (Lehrer et al., 2017), bem como no envolvimento dos pais (Schulting et al., 2005).

Por conseguinte, com base na revisão de literatura em torno das práticas facilitadoras do processo de transição, destacamos na tabela 1 alguns exemplos de práticas recomendadas.

**Tabela 1.**

*Práticas facilitadoras do processo de transição da EPE para o 1.º CEB*

<i>Práticas ao nível das crianças e respectivas famílias</i>	<i>Práticas ao nível dos contextos educativos formais</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Visita das crianças à futura escola, incluindo a sala de aula e outros espaços relevantes e visita do futuro professor à sala do jardim-de-infância (e.g., Atchison &amp; Pompelia, 2018; Hirst et al., 2011).</li><li>• Conversar de forma intencional com as crianças acerca do processo de transição e sobre a escola do 1.º CEB (e.g., Direção Geral da Educação, 2016).</li><li>• <i>Workshops</i> para os pais e sessões de orientação antes do início da escola (e.g., Atchison &amp; Pompelia, 2018).</li><li>• Visita das famílias ao contexto escolar formal para conhecer a nova sala e reunir com os novos professores de forma a esclarecer dúvidas e obter informação sobre as expectativas do novo contexto (e.g., Harper, 2015; Hirst et al., 2011).</li><li>• Apresentação do trajeto para a escola antes do início da escola por parte da família (e.g., Harper, 2015).</li><li>• Definir e praticar em casa regras, rotinas e horários da futura escola com as crianças (e.g., Harper, 2015).</li><li>• Comunicar regularmente com os profissionais de educação (e.g., Harper, 2015).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criação de equipas de transição e de ligação entre as instituições incluídas no processo de transição (e.g., Atchison &amp; Pompelia, 2018).</li><li>• Realização de reuniões conjuntas entre educadores de infância e professores para partilha de informação sobre as crianças e criação de estratégias que contornem situações que dificultem a adaptação na fase de transição (e.g., Atchison &amp; Pompelia, 2018; Giallo et al., 2010; Margetts, 2002; Serra, 2004).</li><li>• Treino do pessoal docente e não docente em relação às atitudes que devem adotar perante as crianças que transitam (e.g., Dockectt &amp; Perry, 2001; Kalmanson &amp; Seligman, 1992; Margetts, 2002; Yeboah, 2002).</li><li>• Os profissionais, de cada um dos níveis de ensino, devem procurar conhecer o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos (e.g., Sim-Sim, 2010).</li><li>• Trabalho em parceria por parte dos educadores de infância e dos professores com o intuito de desenvolver uma “metodologia comum de trabalho de projeto em sala de aula” (e.g., Katz e &amp; Chard, 1997; Rimm-Kaufmann &amp; Pianta, 2000; Serra, 2004).</li></ul>

Tal como é possível verificar na tabela 1, as recomendações de boas práticas para a transição incluem, em grande medida, estratégias para potenciar a comunicação e a cooperação entre os contextos de desenvolvimento das crianças (Early et al., 2001; Welchons & McIntyre, 2015).

### **3. O processo de transição de crianças com incapacidades**

As crianças com incapacidades enfrentam maiores desafios no que respeita ao processo de transição, comparativamente a crianças com desenvolvimento típico, pelo que são consideradas mais vulneráveis durante esse período (Daley et al., 2011; Kemp, 2003; Margetts, 2007; Marsh et al., 2017). Alguns dos desafios destacados na literatura incluem: mudar de um sistema de serviços de apoio para outro, novas exigências sobre a participação da criança em contexto escolar, expectativas diferentes relativamente ao comportamento e desempenho da criança, diferenças no nível de envolvimento e treino dos profissionais que lidam com a criança e mudança nos quadros conceptuais subjacentes às práticas de cada tipo de serviço (Wolery, 1999).

Wolery (1999) salienta que a continuidade dos serviços de apoio prestados à criança e à família é crucial para a minimização das disrupções que estas experienciam ao longo e entre as transições. No entanto, o autor refere que este fator constitui um desafio por causa dos diferentes critérios de elegibilidade adotados pelos serviços e pelo facto de haver diferenças quanto à participação exigida à família e à criança. Outro desafio que importa destacar como particularmente relevante é a preparação e treino dos profissionais. É de extrema importância que os profissionais se encontrem devidamente preparados, no sentido de responder com eficácia às diferentes situações que surjam. Vários estudos documentam que muitos profissionais que trabalham com crianças com incapacidades não receberam treino nem tiveram experiência de trabalho prévia nesta área e, por esse motivo, revelam dificuldades na adaptação ao trabalho com crianças com incapacidades (Miller & Cordova, 2002 como citados em Mohay & Reid, 2006).

O sucesso da transição das crianças com incapacidades vai depender particularmente dos apoios disponíveis na escola e da sua capacidade para acomodar as necessidades destas crianças (Janus et al., 2008). O planeamento do processo de transição é um processo projetado e organizado para apoiar as crianças com incapacidades a passar de um programa para o outro (Simon et al., 2009). O processo de transição inicia-se muito antes do final da EPE, sendo que o foco principal deve ser preparar a criança, de modo a que a mesma ganhe competências em várias áreas do desenvolvimento (emocional, comportamental e social). Atwater e colaboradores (1994) referem que mais importante que a aquisição de competências académicas, estas crianças devem beneficiar de competências a nível funcional, que lhes permitam autonomia e independência face aos

cuidados dos adultos e uma maior participação no que respeita a jogos com pares ou atividades de natureza social.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, quadro legal que regula a intervenção precoce na infância em Portugal, as crianças com incapacidades devem ser acompanhadas, aquando a transição para um novo contexto educativo, pelo plano individual da intervenção precoce (PIIP) que consiste “(...) na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições” (Decreto-Lei n.º 281, 2009). Por sua vez, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, quadro legal que estabelece os princípios e as normas da Educação Inclusiva, também surge a referência de que as “(...) escolas de referência devem assegurar a articulação do trabalho com as equipas locais a funcionar no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce (...)”.

No caso específico de crianças com incapacidades, as características e a severidade da incapacidade ou dos fatores de risco desenvolvimentais poderão ser aspetos determinantes nas opções tomadas a nível do contexto educativo escolhido para o processo de transição, bem como os recursos que irão ser disponibilizados no sentido de compensar as suas necessidades (Lieber et al., 2000).

A literatura relacionada com o processo de transição de crianças com incapacidades ressalta sistematicamente a importância da qualidade da relação entre os profissionais envolvidos e a família. A colaboração entre família, educadores e professores é crucial para o sucesso do processo de transição, isto porque uma colaboração e uma comunicação efetiva apresentam maiores probabilidades de acontecer se a relação entre todos os intervenientes se basear numa parceria, onde se partilham objetivos e interesses comuns, de forma a se prepararem para lidar com as necessidades de cada criança (Hains et al., 1998; Marsh et al., 2017). Conforme o Decreto-Lei n.º 54/2018, os pais ou encarregados de educação “(...) no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.”

Com efeito, é necessário garantir que as crianças com incapacidades conseguem adaptar-se ao novo cenário. Por isso, devem-se também desenvolver práticas específicas

para ajudar as crianças na adaptação ao 1.º CEB (Wolery, 1999). As práticas mais comuns podem ser agrupadas em duas categorias: (1) as *práticas de alta intensidade*, isto é, práticas desenvolvidas especificamente para determinadas crianças ou pequeno grupo e/ou que requerem a coordenação de múltiplos programas (ex., reuniões com a criança e com a família, visita ao contexto familiar, chamada para a criança); e (2) as *práticas de baixa intensidade*, que incluem práticas dirigidas de forma universal (todas as crianças), por exemplo, em grande grupo (ex., folheto informativo, envio de carta às crianças, participação nas matrículas) (Daley et al., 2011; Rous et al., 2010).

#### **4. Resultados da investigação desenvolvida sobre a transição**

Considerando que a transição da EPE para a escolaridade obrigatória é um dos períodos mais críticos da infância e que pode influenciar consideravelmente a aprendizagem e desenvolvimento posteriores, vários investigadores têm procurado estudar este processo através da análise da perspectiva de educadores e professores, assim como das famílias, relativamente a vários aspetos relacionados com este marco desenvolvimental. Destacaremos, em seguida, algumas investigações desenvolvidas tanto a nível internacional como a nível nacional.

Muito recentemente, na Grécia, Besi e Sakellariou (2019) procuraram conhecer a perspectiva de professores sobre as dificuldades sentidas pelas crianças no processo de transição para a escola. Este estudo quantitativo mostrou que os professores acreditavam que as crianças com incapacidades estavam expostas a um maior risco de experienciar uma transição difícil. Mais especificamente, as conclusões retiradas indicam que, de acordo com os professores, as crianças que correm um risco maior de experienciar uma transição negativa são crianças com problemas comportamentais (ex., nervos e choro frequente) e problemas de aprendizagem (pouca concentração, indisciplina na sala de aula).

Também Chun (2003) procurou perceber as dificuldades experienciadas por crianças de Hong Kong no processo de transição do jardim de infância para o 1.º CEB. De acordo com os resultados obtidos, o relato das crianças e dos seus professores indicou que, inicialmente, as dificuldades de adaptação à escola foram superadas nos dois primeiros meses, verificando-se o desenvolvimento de relações positivas entre as crianças e os seus pares e professores. Porém, no final do ano, algumas das crianças desejavam voltar ao jardim de infância e, para além disso, todo o interesse existente, no início do ano, em aprender coisas novas, não foi sustentado até ao final do ano.

No estudo de McIntyre e colaboradores (2010), participaram famílias de crianças a transitar para a escola. Destas crianças, 22% eram crianças com incapacidades. Os autores analisaram as preocupações das famílias no que respeita ao processo de transição e o seu envolvimento no processo. Conforme os resultados alcançados, as famílias das crianças a beneficiar de serviços de educação especial relataram significativamente maior preocupação relativamente ao comportamento, competências de comunicação e prontidão académica dos seus filhos comparativamente às famílias de crianças com desenvolvimento típico.

Também Welchons e McIntyre (2015) exploraram as preocupações e o envolvimento nas práticas de transição por parte das famílias, dos educadores de infância e dos professores de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com incapacidades ou atraso de desenvolvimento. Os resultados relataram um maior envolvimento, no caso das crianças com incapacidades, por parte das famílias e dos educadores de infância, mas não dos professores. Além disso, os relatos da família sugerem que a comunicação família-escola é mais facilmente atingida pelos educadores de infância do que pelos professores.

Uma das principais linhas de investigação relacionada com o processo de transição do jardim-de-infância para a escola está relacionada com as práticas adotadas pelas instituições educativas no sentido de facilitar a adaptação das crianças. Enquadrados nesta linha de investigação, Einarsdottir e colaboradores (2008) estudaram as práticas de transição utilizadas por educadores de infância e professores na Islândia e na Austrália. Os principais resultados deste estudo revelaram um conjunto de práticas comuns: visitas das crianças à futura escola, reuniões de carácter informativo para as crianças e famílias e a partilha de registos entre os estabelecimentos de ensino. Também nos Estados Unidos, vários investigadores se têm dedicado a esta temática. Por exemplo, LoCasale-Crouch e colaboradores (2008) concluíram a existência de muitos benefícios para as crianças quando o jardim de infância e a escola trabalham em conjunto. As crianças que frequentavam salas da EPE onde foram implementadas práticas de transição evidenciaram maiores níveis de ajuste, mais competências sociais e menos comportamentos problemáticos. Noutro estudo, Early e colaboradores (2001) investigaram o tipo de práticas de transição utilizadas pelos educadores de infância numa amostra a nível nacional nos EUA. Verificaram que as práticas se diferenciavam entre práticas que fomentavam o envolvimento de uma interação individualizada com uma determinada criança/família (visitas à casa da criança; reunião com os pais; uma chamada para a criança) e práticas que fomentavam o envolvimento das crianças como um todo

(carta/panfleto informativo enviado aos pais; uma casa aberta para os pais e filhos). De acordo com os resultados obtidos, geralmente, os educadores utilizavam práticas que não envolviam o contato direto com as crianças e as famílias, assim como a individualização para crianças ou famílias em particular.

Por sua vez, Petrakos e Leher (2011) analisaram as práticas de transição para a escola com base na percepção das famílias e dos professores. Em geral, foi possível concluir que os professores relataram práticas como a entrada gradual na escola, reuniões em pequenos grupos no primeiro dia de aulas, reuniões com os pais antes do início da escola. Os autores destacaram ainda que estas práticas foram bem aceitas pelas famílias e que todos os intervenientes valorizaram a comunicação. No entanto, as famílias destacaram que, muitas vezes, é difícil comunicar com a escola.

Relativamente a crianças com incapacidades, Janus e colaboradores (2008) fizeram um estudo com o objetivo de perceber através da perspectiva dos pais a experiência do processo de transição destas crianças. Os resultados sugeriram que a atenção dada ao processo de transição de crianças com incapacidades é mais efetiva na EPE. Embora, na escola, também haja envolvimento, as famílias referem que o apoio que as crianças exigem, não é compatível com o que as escolas fornecem.

A nível nacional, a investigação sobre o processo de transição da EPE para a escolaridade obrigatória é escassa, sendo quase inexistente no que se refere ao processo de transição de crianças com incapacidades. Assim, destaca-se que a literatura encontrada inclui, essencialmente, a análise de fatores de adaptação e desadaptação no processo de transição e da importância da articulação e da continuidade entre a EPE e o 1.º CEB.

Por exemplo, o estudo de Correia e Marques-Pinto (2011) retrata as crenças e as percepções relativamente aos fatores de adaptação e desadaptação no processo de transição para o 1.º CEB. As autoras recolheram dados através de *focus group* com educadores de infância, famílias e as próprias crianças. Os resultados deste estudo mostraram que, no que se refere aos fatores de desadaptação, tanto os pais como os professores concordaram que as exigências do novo meio escolar (caraterísticas/organização da sala de aula, estar sentado, estar calado, estar mais tempo na sala de aula) e a ansiedade dos pais, contribuem para que a criança sinta *stress* na escola e, além disso, os educadores referem ainda que a separação do jardim de infância e o distanciamento na relação com os professores são também fatores de desadaptação à escola. No que diz respeito aos fatores que contribuem para a adaptação à escola, os educadores de infância indicaram aspetos como: caraterísticas individuais da criança, competências pessoais (autonomia, autocontrolo,

tolerância à frustração, estratégias de *coping*, o cumprimento de regras, saber relacionar-se com os outros, capacidade de resolver conflitos), adaptação às regras e às rotinas diárias, sentimentos positivos referentes à escola e a si própria (sentir confiança em si; gostar da escola; querer aprender), características das famílias (assertividade, atitudes positivas perante a escola, valorização da escola e das aprendizagens, sentido de competência que fomenta na criança, nível sociocultural) e a proximidade entre os dois níveis de ensino. Por sua vez, os pais identificaram aspetos como: atitudes positivas da criança em relação à escola (mostrar interesse; querer estar na escola), o bem-estar físico (ausência de ansiedade), a capacidade de socialização, as características individuais das crianças e aspetos relacionados com os professores e a escola, competência dos pais na explicação do que será o 1.º CEB e capacidade de mostrar segurança às crianças. Para além disso, tanto os pais como os educadores concordaram que o envolvimento e a participação parental como uma característica que facilita a adaptação da criança.

Outro estudo de Correia e Marques-Pinto (2016) contribuiu para o nosso conhecimento acerca do processo de adaptação das crianças durante o processo de transição para a escola em Portugal, comparando as perceções dos educadores, dos professores do 1.º CEB e dos pais acerca dos indicadores de sucesso e dos fatores relevantes para a transição para a escola. Os resultados mostram que a opinião dos pais e dos professores está em concordância quando se referem às características da criança como fatores de adaptação à escola (mostra prazer/interesse na escola, mostra sinais de bem-estar como calma, sensação de conforto no ambiente da escola, dormir bem, alimentar-se bem, relações positivas com os pares). Os educadores deram especial importância à motivação para aprender. Os professores de 1.º CEB realçaram o domínio comportamental (autocontrolo, autoregulação) que permite aos alunos cumprirem as regras, direcionar a atenção e controlar as emoções. Para além disso, referiram a maturidade, não só em termos de capacidade de aprendizagem como também a nível emocional. Por sua vez, os pais apontaram indicadores associados ao comportamento das crianças (sinais de integração, bem-estar e motivação para aprender), à maturidade em termos de aprendizagem, habilidades para se relacionar e a tolerância à frustração. Em suma, os educadores e professores dão mais importância aos fatores de natureza familiar (envolvimento dos pais/apoio dos pais) e os pais dão mais importância ao funcionamento da escola e às características e metodologias dos professores como sendo relevantes para o processo de adaptação da criança ao 1.º CEB. Contudo, existem fatores de desadaptação, como por exemplo, a mudança na relação entre a família e a escola, a

mudança da relação entre o professor e a família que tende a ser mais formal, a ansiedade da família, o stress dos professores e as metodologias adotadas para o 1.º CEB, que contribuem para que a criança sinta *stress* na escola.

Em 2012, Silva e Melo desenvolveram um estudo com o propósito de compreender as expectativas, vivências e experiências da transição entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, foram feitas entrevistas semiestruturadas a crianças quer do pré-escolar, quer do 1.º CEB. Foi possível observar que, relativamente aos primeiros dias de escola, as crianças revelaram sentir-se sozinhas enquanto não conheciam amigos/colegas novos. Para além disso, as crianças verbalizaram a importância que os pais/encarregados de educação tem no acompanhamento deste processo. Outro aspeto importante prende-se com o desconhecimento e a mudança para o novo ambiente escolar. Ambos os grupos de crianças revelaram um misto de sentimentos com a entrada para um novo contexto educativo. Por um lado, sentimentos positivos (feliz e calmo) e, por outro lado, sentimentos não tão positivos (envergonhado e triste).

Por sua vez, Oliveira (2016) procurou compreender o processo de transição de um agrupamento de escolas do centro litoral, nomeadamente a nível da articulação e continuidade entre a EPE e o 1.º CEB. Para o efeito, analisou discursos e práticas documentadas do agrupamento de escolas. Os resultados permitiram encontrar diversas sugestões de práticas facilitadoras do processo de transição, nomeadamente aproximação metodológica entre os dois níveis de ensino, comunicação entre educadores e professores, construção de portefólios e contacto prévio das crianças do jardim de infância com as crianças do 1.º CEB. Contudo, o estudo revelou o quão desconfortáveis estavam os educadores de infância e os professores do 1.º CEB com o modo como a transição, a articulação e a continuidade educativa estavam organizados. As inúmeras estratégias referidas pelos intervenientes só poderiam ser postas em prática se a construção e o desenvolvimento dos projetos curriculares fossem da responsabilidade de equipas constituídas por vários docentes dos diferentes níveis de ensino e com um trabalho colaborativo.

Nenhum dos estudos desenvolvidos em Portugal, e referidos previamente, abordou especificamente o caso da transição de crianças com incapacidades. Excepcionalmente, Pinto e Ferreira (2017) procuraram dar resposta a esta lacuna, desenvolvendo um estudo com a finalidade de descrever o processo de construção do portefólio sobre uma criança com incapacidades que se encontrava em processo de transição para o 1.º CEB. O objetivo era possibilitar à família da criança a comunicação de informações que consideravam

importantes para o processo de familiarização dos novos profissionais, bem como dos pares e, assim, conseguir potenciar a transição como um processo de continuidade, de envolvimento e de participação. O portefólio incluiu vários tópicos, nomeadamente: (1) “Tudo sobre mim”, incluía a descrição da personalidade do aluno, as suas preferências e ocupações de tempos livres; (2) “Conhece a minha família e amigos”, referia-se a todas as pessoas importantes na vida da criança; (3) “O que consigo fazer”, referente ao trabalho desenvolvido no jardim de infância; (4) e “Não te esqueças”, com uma lista de informações importantes sobre a criança. Os resultados mostraram a importância de um portefólio na vida das crianças com incapacidades, na medida em que estas não são só conhecidas pelos relatórios da escola, ou até mesmo pelas reuniões dos professores. Além disso, os resultados mostraram que o portefólio pode ser um meio para que a transição não seja um momento de rutura no processo educativo, auxilia futuras intervenções e promove um trabalho mais completo, mais adaptado e mais estimulante para a criança.

## Capítulo II. Estudo empírico

### 1. Objetivos e questões de investigação

Tal como foi possível constatar no capítulo anterior, a investigação acerca do processo de transição de crianças com incapacidades para a escola é escassa, particularmente em Portugal. Neste sentido, pretende-se com a presente investigação compreender a perspetiva de educadores de infância e de professores do 1.º CEB sobre o processo de transição da EPE para a escola por parte de crianças com incapacidades.

#### Tabela 2.

##### *Objetivos e questões de investigação*

<b>Objetivos</b>	<b>Questões de investigação</b>
1. Explorar o conceito de transição da EPE para o 1.º CEB de crianças com desenvolvimento típico e de crianças com incapacidades.	1. De que forma os profissionais percebem o conceito de transição das crianças com desenvolvimento típico e de crianças com incapacidades?
2. Conhecer quais as práticas utilizadas para facilitar o processo de transição das crianças, incluindo as crianças com incapacidades.	2. Quais são as práticas utilizadas para facilitar o processo de transição das crianças, incluindo as crianças com incapacidades?
3. Definir as principais preocupações relativamente ao processo de transição de crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades.	3. Quais são as preocupações dos profissionais em relação ao processo de transição das crianças com desenvolvimento típico e das crianças com incapacidades?
4. Identificar os fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades.	4. Quais são os fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades?
5. Conhecer as principais dificuldades experienciadas por crianças com incapacidades e famílias durante o processo de transição.	5. Quais as principais dificuldades experienciadas por crianças com incapacidades e famílias durante o processo de transição?
6. Conhecer as barreiras que dificultam ou impedem a implementação de práticas facilitadoras de transição no caso de crianças com incapacidades.	6. Que tipo de barreiras dificultam ou impedem a implementação de práticas facilitadoras de transição no caso de crianças com incapacidades?

A investigação que neste momento se apresenta é de natureza qualitativa, configurando-se de caráter indutivo e exploratório. Neste tipo de investigação, os dados são estudados na sua complexidade e inteireza, sendo as opiniões dos participantes o

ponto de partida (Flick, 2005). Na tabela 2, encontram-se expostos os objetivos e respectivas questões de investigação que orientaram o presente estudo empírico.

## 2. Método

### 2.1 Participantes

Participaram no presente estudo oito educadoras de infância (EI), quatro professoras e dois professores do 1.º CEB (PROF), a exercer funções num colégio privado da área metropolitana do Porto.

**Tabela 3.**

*Caraterização dos participantes*

Participantes	Género	Idade	Anos de serviço	Funções além da docência	Sala que leciona	N.º de crianças com incapacidades no grupo
<i>Educadoras de infância</i>						
EI-A	F	38	15	-	4 anos	0
EI-B	F	36	11	Coordenadora da EPE	4 anos	3
EI-C	F	39	15	-	5 anos	0
EI-D	F	33	10	-	3 anos	1
EI-E	F	37	15	-	3 anos	3
EI-F	F	31	7	-	5 anos	1
EI-G	F	37	15	Coordenadora da EPE	2 anos	2
EI-H	F	37	15	-	2 anos	0
<i>Professores/as do 1.º CEB</i>						
PROF-I	M	37	14	-	1.º/2.º ano	4
PROF-J	F	32	8	-	3.º/4.º ano	3
PROF-K	F	35	11	-	3.º ano	0
PROF-L	F	35	13	-	1.º/2.º ano	0
PROF-M	M	50	15	-	3.º/4.º ano	20
PROF-N	F	35	7	-	1.º ano	4

Os participantes tinham idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos, com uma média de, aproximadamente, 11 anos de serviço e lecionavam na EPE (dos 2 aos 5 anos) e no 1.º CEB (do 1.º ano ao 4.º ano). Na EPE, o número de crianças com incapacidades era de 10 crianças, distribuídas pelas diferentes educadoras e, no primeiro ciclo, o número era de 31 crianças, distribuídas pelos/as diferentes professores/as.

Informação sociodemográfica e profissional mais detalhada sobre os participantes encontra-se na tabela 3. Para salvaguardar o anonimato, os participantes irão ser designados pelas siglas EI e PROF, associadas a uma letra (por exemplo: ED-A, PROF-M).

Note-se que os participantes neste estudo constituem uma amostra de conveniência, uma vez que, por limitações de tempo, optou-se por recolher os dados na instituição de acolhimento do estágio curricular da autora do presente trabalho.

## **2.2 Instrumentos de recolha de dados**

No presente estudo recorreu-se à técnica da entrevista semiestruturada para recolher os dados. Este tipo de entrevista utiliza-se, preferencialmente, em estudos exploratórios de natureza qualitativa, uma vez que permite que os participantes expressem os seus pontos de vista sem que se sintam constrangidos pelo investigador. Além disso, esta técnica de recolha de dados tem um forte potencial de fornecer perspetivas novas e não consideradas até ao momento, constituindo estes os principais motivos da escolha deste método para a recolha de informação. Assim, ao recorrer à entrevista semiestruturada para conhecermos a perspetivas dos educadores e dos professores acerca do processo de transição de crianças com incapacidades, permitimos aos participantes elaborarem e aprofundarem os seus discursos (Fontana & Frey, 1994).

Tendo por base os objetivos e questões de investigação, assim como a revisão de literatura realizada, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada, constituído na sua versão final por 11 questões (cf. Anexo 1). O guião incluía ainda uma nota introdutória, onde era exposto aos participantes que, para efeito do presente trabalho, se assumia que o processo de transição da EPE para o 1.º CEB tem início antes da entrada da criança no 1.º CEB, ou seja, no último ano da EPE, e termina nos primeiros meses após o ingresso na escola.

Com as questões 1 e 2, procurou-se, respetivamente, compreender o entendimento geral dos educadores de infância e dos professores acerca do processo de transição por parte das crianças com desenvolvimento típico e das crianças com incapacidades e as

principais preocupações sentidas relativamente a este processo. Desta forma, pretendia-se perceber se a perspetiva dos profissionais variava em função das características das crianças em análise.

As próximas questões diziam respeito às crianças com incapacidades. Assim, com a terceira questão procurou-se perceber os fatores determinantes para que a transição destas crianças fosse bem-sucedida. No que respeita à quarta questão, o objetivo era conhecer as dificuldades que as crianças e as famílias podem experienciar durante o processo, através da perspetiva dos profissionais da área da educação. Na questão seguinte, o foco estava nas causas dessas dificuldades. Nas questões 6 e 7, procurou-se conhecer as práticas utilizadas e consideradas necessárias para facilitar o processo de transição destas crianças, respetivamente.

Nas questões 8 e 9, procurou-se perceber qual o papel da família e dos profissionais de educação no processo de transição, respetivamente. Por fim, a última questão teve como propósito a identificação de barreiras que podem dificultar ou impedir a implementação de práticas facilitadoras da transição.

Para a recolha dos dados sociodemográficos e profissionais foi elaborado um questionário sociodemográfico e profissional (cf. Anexo 2), apresentado aos participantes antes do início da entrevista com o propósito de ser possível recolher informação importante acerca dos educadores e dos professores de 1.º ciclo.

### **2.3 Procedimentos de recolha de dados**

Para que fosse possível a realização das entrevistas, submeteu-se um pedido de autorização à direção do colégio (cf. Anexo 3). O pedido foi feito no sentido de obter aprovação por parte do colégio, para dar início às entrevistas aos educadores de infância e professores do 1.º CEB. A direção do colégio mostrou-se recetiva em colaborar com o estudo. As entrevistas ocorreram durante o mês de fevereiro de 2020, de acordo com a disponibilidade de todos os participantes, tendo a duração média de 30 minutos.

Inicialmente, agradeceu-se aos participantes a disponibilidade e o interesse em participar no estudo, seguindo-se a explicação dos objetivos, bem como o esclarecimento de qualquer dúvida que pudesse existir. Posteriormente, foi pedido aos participantes para assinarem o consentimento informado (cf. Anexo 4), garantindo o anonimato das informações recolhidas, entre outras questões de natureza ética, e para responderam ao questionário sociodemográfico. Após a devida autorização, as entrevistas foram gravadas em registo áudio. Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, a entrevistadora, autora

do presente trabalho, explicitou, como nota introdutória que para o presente trabalho “(...) a transição da EPE para o 1.º CEB é um processo que tem início antes da entrada da criança no 1.º CEB, ou seja, no último ano da EPE, e termina nos primeiros meses após o ingresso na escola”.

As entrevistas decorreram num contexto informal e num clima de confiança, tendo como suporte o guião anteriormente referido, que teve como objetivo delimitar o tipo de informação que se pretendia recolher e impedir a eventual omissão de temáticas que se desejava abordar.

#### **2.4 Procedimentos de análise dos dados**

Na presente investigação recorreu-se à análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos. Para Bardin (2006, como citado em Ferreira, 2016), a análise de conteúdo tem duas funções: uma função heurística, que procura enriquecer a pesquisa exploratória, orientada para a descoberta; uma função de administração de prova, ou seja, de comprovação ou verificação de hipóteses apresentadas sob a forma de questões ou de afirmações provisórias. Assim, através da análise de conteúdo é possível agrupar os dados qualitativos, procurando identificar consistências e significados centrais (Patton, 1990). Como a análise de conteúdo consiste numa técnica que trabalha os dados, Vergara (2005), afirma que há a necessidade de descodificar o que está a ser comunicado. Para a descodificação, o investigador pode utilizar vários procedimentos e procurar identificar o mais apropriado para o material que está a ser analisado, como a análise de ocorrências, a análise avaliativa, a análise associativa ou estrutural e, por fim, a análise de conteúdo categorial (Ferreira, 2016).

Primeiramente, os dados registados em áudio resultantes da realização das entrevistas foram transcritos e, mais tarde, revistos para a correção de eventuais erros. Após esta fase, seguiram-se as fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011, como citado em Câmara, 2013; Silva & Fossá, 2015): (1) a pré-análise, (2) a exploração do material, e (3) o tratamento dos dados e a interpretação. Assim, procedeu-se a uma leitura flutuante de todas as entrevistas transcritas, onde foi possível, para além do contacto exaustivo com o material de análise, conhecer o texto e ter noção das principais ideias e orientações. Ao longo deste processo, e tendo o tema como unidade de análise, construiu-se um esquema de categorização das unidades de forma hierárquica em categorias e subcategorias, partindo dos objetivos e questões de investigação e das múltiplas leituras, interpretação e

classificação dos dados recolhidos. Este processo foi alvo de discussão com outros investigadores, no sentido de rever o esquema e excluir eventuais fragilidades.

No próximo capítulo, nomeadamente, no ponto da apresentação dos resultados, serão expostos segmentos do discurso dos participantes (extraídos das entrevistas transcritas) de forma a ilustrar o conteúdo das categorias e subcategorias identificadas no processo de análise de conteúdo. No anexo 5, apresenta-se o quadro da categorização completa.

### Capítulo III. Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo serão apresentados os resultados e discutidos à luz da literatura no domínio. Optou-se por apresentar os resultados seguindo as categorias temáticas finais, indicando as subcategorias correspondentes, tal como exposto nas figuras 2, 3, 4, 5 e 6, permitindo uma leitura mais esquemática e imediata da informação. São ainda apresentados exemplos do discurso dos participantes que ilustram o conteúdo relativo a cada categoria e subcategoria identificada.

#### 1. Apresentação dos resultados

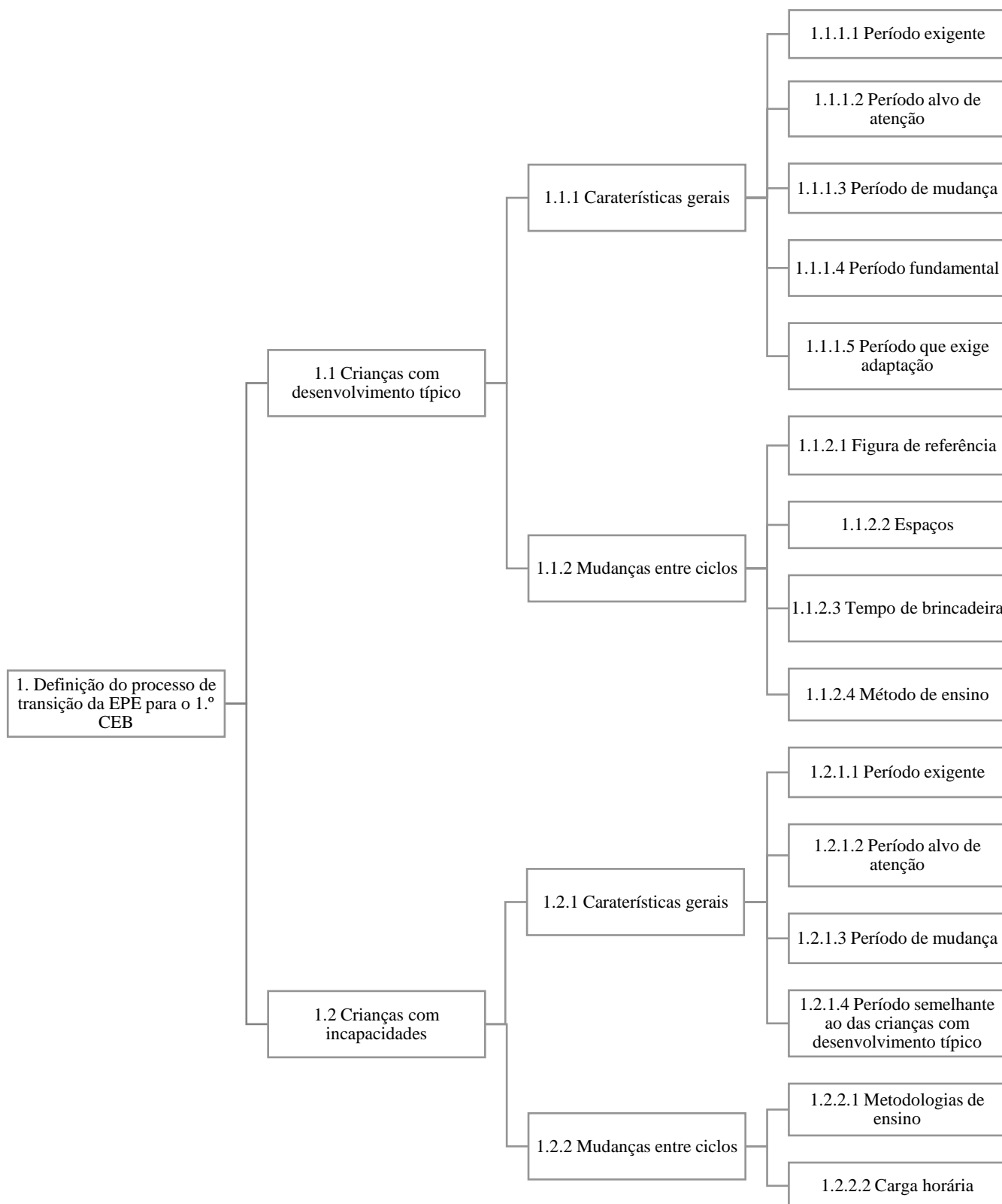
##### *Definição do processo de transição da EPE para o 1.º CEB*

Este ponto dedica-se à apresentação dos resultados obtidos a nível da categoria temática final **Definição do processo de transição da EPE para o 1.º CEB**. Na medida em que este estudo se direciona para a compreensão da perspetiva de educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB, a categoria temática final abrange duas subcategorias principais: **crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades**. Dessa forma, a primeira subcategoria principal - **crianças com desenvolvimento típico** - divide-se em duas subcategorias intermédias: **caraterísticas gerais** e **mudança entre ciclos**. Na subcategoria **características gerais** foram codificadas todas as unidades de análise que qualificavam o período de transição. Já a subcategoria **mudanças entre ciclos** inclui a codificação de todas as referências a aspetos que são diferentes na EPE e no 1.º CEB (Figura 2).

No que respeita à definição do processo de transição para **crianças com desenvolvimento típico**, seis dos 14 entrevistados referiram **caraterísticas gerais deste período**, tendo-o definido como um período exigente ( $n = 2$ ), alvo de atenção ( $n = 3$ ), de mudanças ( $n = 1$ ), que exige adaptação ( $n = 1$ ), e ainda como um processo fundamental ( $n = 1$ ). É importante referir que tanto educadoras como professores/as se referiram à transição entre os dois ciclos em questão como um período exigente (e.g., “*Eu acho que a transição é sempre um processo delicado*” [EI-F]; “*Eu acho que esse processo é um bocado complexo para elas, porque é uma transição muito brusca*” [PROF-J]), e como um período alvo de atenção (e.g., “*Eu acho que a transição deve ser sempre alvo de preocupação*” [EI-D]; e.g., “*Acho que deve haver uma preocupação em prepará-los para aquilo que é o 1.º ciclo, ainda que não possamos esquecer que eles também estão em idade de pré-escolar*” [PROF-I]).

**Figura 2.**

*Esquema da categoria temática final 1*



Relativamente à segunda subcategoria intermédia, **mudanças entre ciclos**, que projeta as mudanças que existem entre a EPE e o 1.º CEB, unicamente educadoras ( $n =$

4) enunciaram aspetos referentes às mudanças, salientando: figuras de referência ( $n = 1$ ), “*Os meninos deixam de ter as figuras de referência*” [EI-F]; espaços ( $n = 1$ ); diminuição do tempo para brincar ( $n = 1$ ); e metodologias de ensino ( $n = 1$ ), que diferem da EPE para o 1.º CEB, “*(...) o contexto de pré-escolar é bem diferente do contexto de 1.º ciclo, exige muito mais tempo sentados, em tarefas orientadas, mais tempo expositivo, por mais que o professor adapte é diferente*” [EI-F].

As duas subcategorias intermédias referidas anteriormente, bem como as definições para a sua codificação, foram igualmente incluídas na segunda subcategoria principal – **crianças com incapacidades**. Assim, conforme esta subcategoria principal, na subcategoria intermédia **características gerais**, foi possível verificar que, além dos exemplos já elencados em relação à definição de características gerais do processo de transição para crianças com desenvolvimento típico (que incluem *período exigente* ( $n = 4$ ), *período alvo de atenção* ( $n = 1$ ), *período de mudança* ( $n = 1$ )), surge a referência por parte de educadoras e professores/as de que a transição (de crianças com incapacidades) é um período semelhante ao das crianças com desenvolvimento típico ( $n = 4$ ): “*Para mim é igual*” [EI-C]; “*Acho que é igual, depende depois de cada caso específico*” [PROF-N].

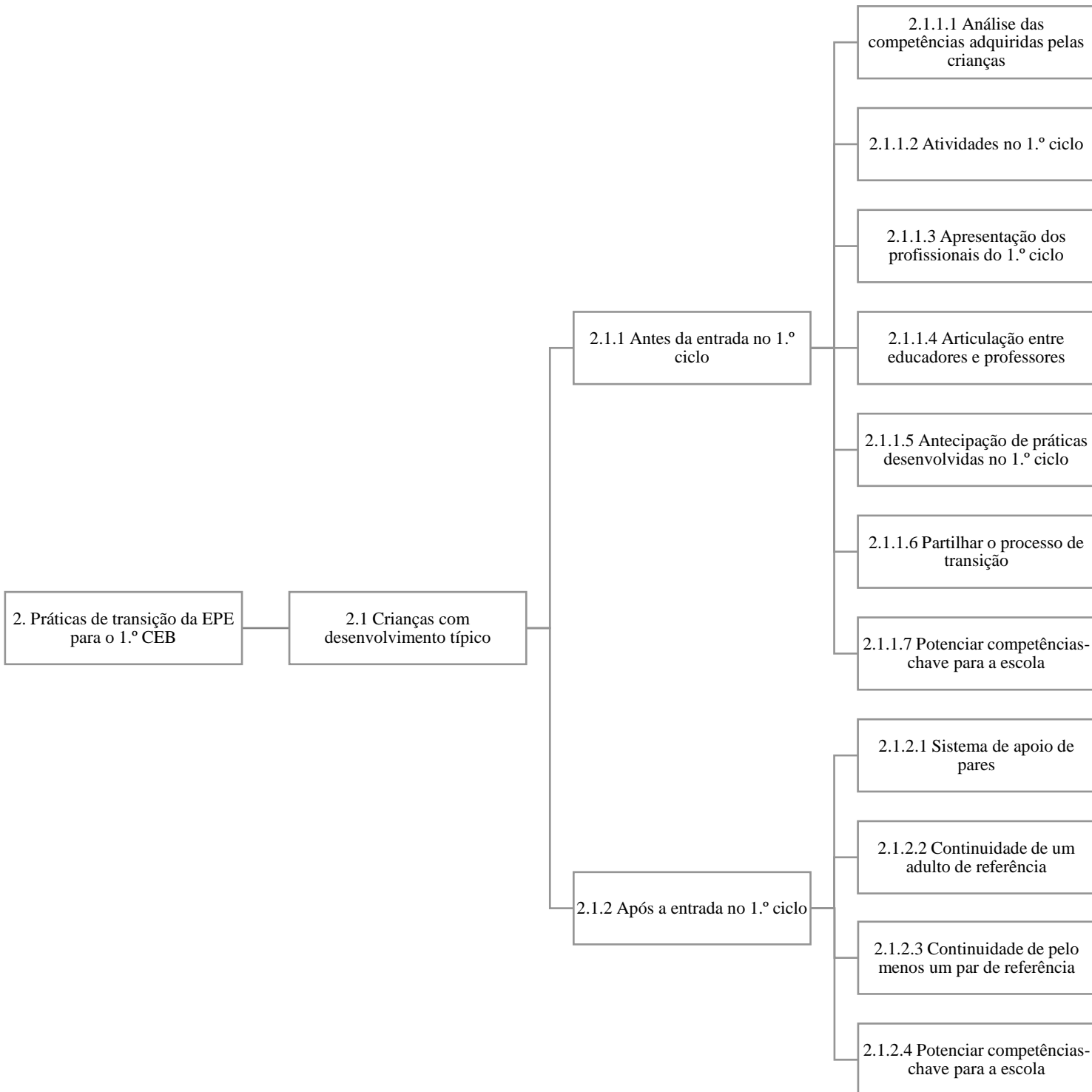
Em relação à subcategoria intermédia **mudança entre ciclos**, um participante referiu as diferenças existentes entre a EPE e o 1.º CEB no que concerne às metodologias de ensino e à carga horária, referindo que “*(...) aqui no pré-escolar é tudo mais flexível, as atividades, as áreas de brincadeira que eles podem escolher, tem poder de escolha sobre muita coisa e no 1.º CEB não tem tanto (...) a carga horária é muito diferente, o nível de concentração em tarefa é muito diferente*” [EI-A]. Note-se, ainda que, nesta subcategoria não foram elencados, além das metodologias de ensino, mais nenhum dos aspetos referidos na mesma subcategoria para as crianças com desenvolvimento típico (Figura 2).

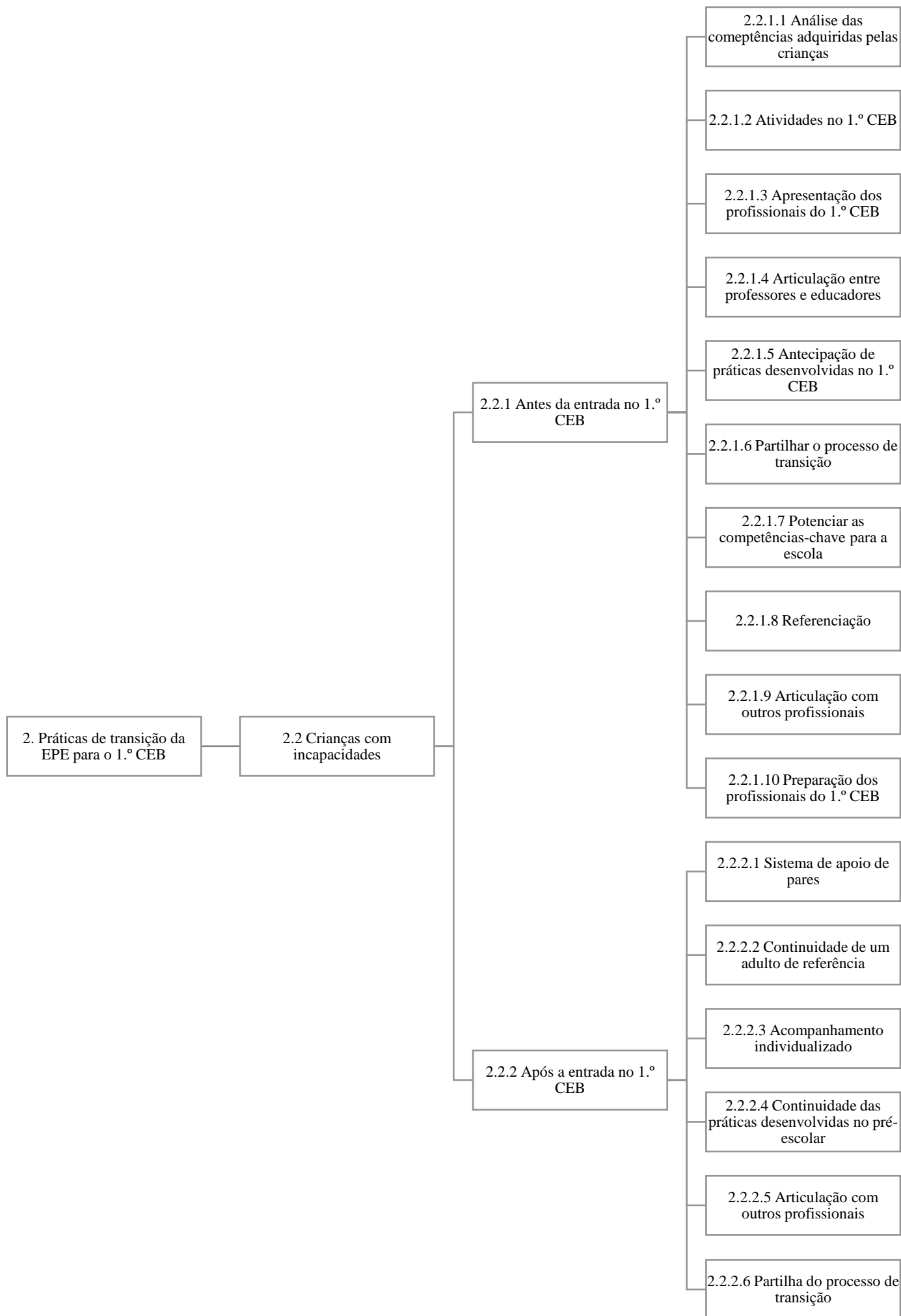
#### *Práticas de transição da EPE para o 1.º CEB*

Este ponto refere-se à exposição dos resultados obtidos na categoria temática final **Práticas de transição da EPE para o 1.º CEB**. Esta categoria diz respeito ao conjunto de práticas que no entendimento dos profissionais facilitam a transição, abrangendo igualmente duas subcategorias principais: **crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades**. Estas duas categorias dividem-se em duas subcategorias intermédias - **antes da entrada no 1.º CEB** e **após a entrada no 1.º CEB** – onde foram codificadas todas as unidades de análise que relatavam práticas de transição de acordo com o momento do processo (Figura 3).

**Figura 3.**

*Esquema da categoria temática final 2*





No que diz respeito às práticas de transição para **crianças com desenvolvimento típico**, nove dos 14 participantes referiram práticas **antes da entrada no 1.º CEB**, tendo-as dividido em análise das competências adquiridas pelas crianças ( $n = 1$ ), atividades no 1.º CEB ( $n = 8$ ), apresentação às crianças dos profissionais de 1.º CEB ( $n = 4$ ), articulação entre educadores e professores/as ( $n = 2$ ), antecipação de práticas desenvolvidas no 1.º CEB ( $n = 2$ ), partilhar informação sobre o processo de transição com as crianças e com a família ( $n = 3$ ), assim como potenciar competências-chave para a escola ( $n = 2$ ). É importante mencionar que as práticas de transição mais referenciadas pelas educadoras e professores/as foram as atividades no 1.º CEB (e.g., *“Nós fazemos muitas atividades no edifício do 1.º CEB com os professores do 1.º ciclo, os professores da área de inglês, música e etc.”* [EI-A]; *“Até terem aulas nas salas, vem aos refeitórios”* [PROF-N]) e a articulação entre educadores e professores (e.g., *“Aqui no colégio fazemos reuniões com os titulares, há uma reunião formal em que reunimos com 3 professores onde damos a informação sobre meninos”* [EI-C]; e.g., *“Receber informações triviais, se ele é bem disposto, se por norma de manhã chega a tempo, se vem mais em cima da hora, do que propriamente estar a fazer muitas a cerca do desenvolvimento cognitivo”* [PROF-I]). Ainda assim, as educadoras destacaram a importância da apresentação dos profissionais de 1.º CEB (e.g., *“Tentamos que os professores sejam apresentados antes do final do ano letivo, para eles perceberem quem é que vai ficar com eles”* [EI-H]) e da partilha do processo de transição (e.g., *“Acho importante, quer a preparação dos meninos, ir falando com calma do que vai acontecer (...) a preparação dos pais também é importante porque eles estão vinculados a nós muitos anos”* [EI-C]).

Ainda na subcategoria principal **crianças com desenvolvimento típico**, quatro educadoras mencionaram práticas de transição **após a entrada no 1.º CEB**, nomeadamente o sistema de apoio de pares ( $n = 1$ ), a continuidade de um adulto de referência ( $n = 1$ ) e de pelo menos um par de referência ( $n = 2$ ), tendo esta última unidade de análise principal destaque (e.g., *“eles escolhem três crianças com quem querem ficar e depois eu garanto que com uma ficam de certeza, garantir que ficam com um par de eleição”* [EI-C]). Por sua vez, três professores/as enunciaram aspetos referentes à necessidade de potenciar competências-chave para a escola (e.g., *“temos de trabalhar mais as emoções à conta destas novas gerações com estes novos hábitos e preocupações”* [PROF-J]).

A respeito da segunda subcategoria principal – **crianças com incapacidades** – as duas subcategorias intermédias referidas anteriormente foram igualmente incluídas na segunda subcategoria principal. Assim sendo, na subcategoria intermédia **antes da entrada no 1.º CEB**, verificou-se que, para além dos exemplos já referidos em relação às práticas de transição de crianças com desenvolvimento típico (que compreendem *análise das competências adquiridas pelas crianças* ( $n = 2$ ), *atividades no 1.º CEB* ( $n = 7$ ), *apresentação dos profissionais de 1.º CEB* ( $n = 6$ ), *articulação entre educadores e professores* ( $n = 6$ ), *antecipação de práticas desenvolvidas no 1.º CEB* ( $n = 3$ ), *partilhar o processo de transição* ( $n = 6$ ) e *potenciar as competências-chave para a escola* ( $n = 3$ )), surge a prática referencição ( $n = 1$ ) (e.g., “*Já estão referenciados aqui no pré-escolar*” [EI-F]), a articulação com outros profissionais ( $n = 5$ ) (e.g., “*se possível, se houver terapeutas ou psicólogos a trabalhar com a criança, também serem eles a apoiar esta transição*” [EI-D]), referenciado tanto por educadoras como por professores/as, e a preparação dos profissionais de 1.º CEB ( $n = 1$ ; e.g., “*Preparar também os adultos novos e fazer com que eles também conheçam e consigam chegar à criança, conquistá-la, ganhar a sua confiança*” [EI-E]).

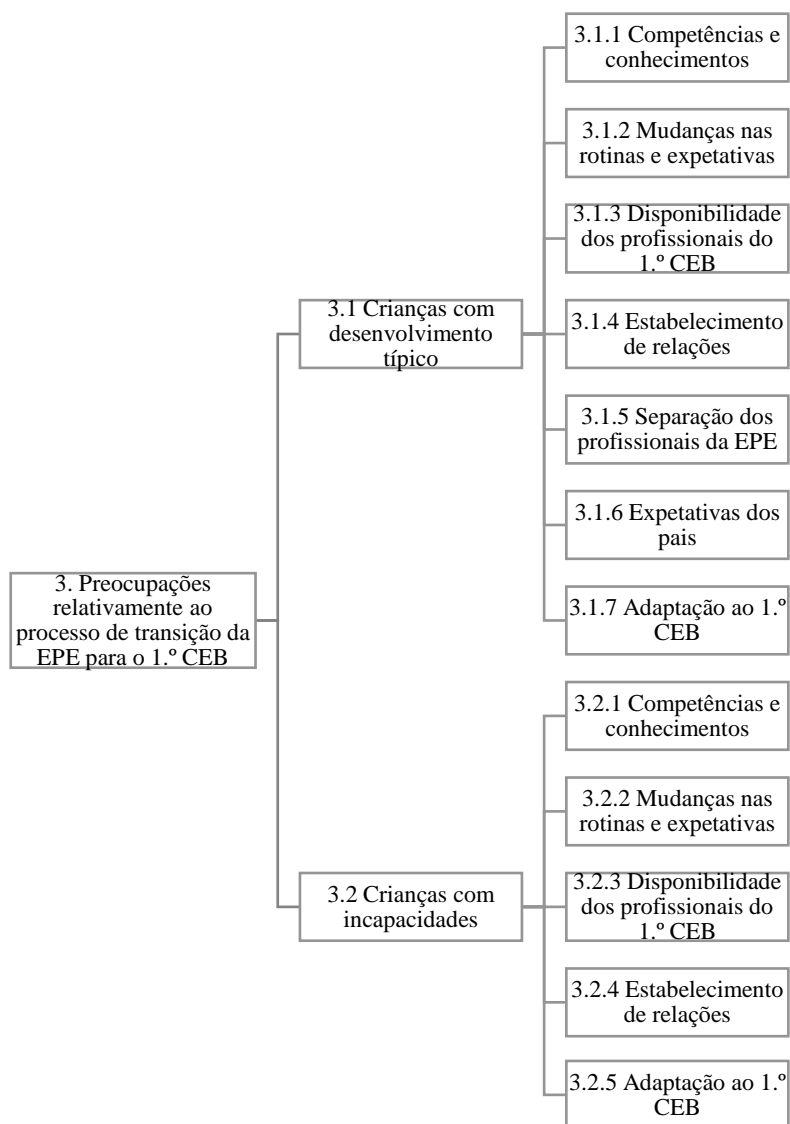
Em relação à subcategoria intermédia **após a entrada no 1.º CEB**, foi possível verificar duas unidades de análise que foram elencadas na subcategoria intermédia relativa às crianças com desenvolvimento típico, sendo estas, *sistema de apoio de pares* ( $n = 5$ ) e *continuidade de um adulto de referência* ( $n = 3$ ). Adicionalmente, emergiram novas práticas de transição como o acompanhamento individualizado ( $n = 3$ ) para as crianças com incapacidades, a continuidade das práticas desenvolvidas na EPE ( $n = 4$ ), a articulação com outros profissionais ( $n = 1$ ) e a partilha do processo de transição ( $n = 2$ ). Note-se que tanto educadoras como professores/as referenciaram o acompanhamento individualizado (e.g., “*tem um acompanhamento especial, nem que não seja nos primeiros meses, para que tenham um apoio redobrado quer dentro da sala, quer no exterior*” [EI-F]; “*Maior apoio individual em sala de aula*” [PROF-J]) e a continuidade das práticas desenvolvidas na EPE (e.g., “*é dar continuidade àquilo que foi feito*” [EI-K]; “*uma continuidade do processo e metodologias*” [PROF-M]). Por sua vez, dois professores/as enunciaram aspetos referentes à partilha do processo de transição, que também é referenciada antes da entrada para o 1.º CEB (e.g., “*O contato com as famílias, o explicar que tipo de atividades é que nós costumamos fazer*” [PROF-K]).

### *Preocupações relativamente ao processo de transição da EPE para o 1.º CEB*

Considerando a transição da EPE para a escolaridade obrigatória um dos períodos mais críticos da infância, o presente ponto relaciona-se com a apresentação dos resultados obtidos a nível da categoria temática final **Preocupações relativamente ao processo de transição da EPE para o 1.º CEB**, em função das opiniões relatadas pelas educadoras de infância e pelos professores/as do CEB. Mais uma vez, esta categoria final temática foi organizada em duas subcategorias principais: **crianças com desenvolvimento típico** e **crianças com incapacidades** (Figura 4).

**Figura 4.**

*Esquema da categoria temática final 3*



Em relação às **crianças com desenvolvimento típico**, os participantes referiram preocupações relacionadas com as competências e os conhecimentos que as crianças possuem quando entram na escola ( $n = 7$ ), as mudanças que ocorrem nas rotinas e expectativas ( $n = 1$ ; por exemplo, estar sentado mais tempo), a menor disponibilidade dos profissionais do 1.º CEB ( $n = 1$ ), as dificuldades no estabelecimento de novas relações no 1.º CEB ( $n = 1$ ), da separação dos profissionais da EPE ( $n = 1$ ), o impacto das expectativas dos pais ( $n = 1$ ) e de potenciais dificuldades de adaptação ao 1.º CEB por parte das crianças ( $n = 1$ ). Note-se que, tanto educadoras como professores/as, referiram como principal preocupação as *competências e os conhecimentos* necessários para que as crianças tenham uma transição e adaptação positiva (e.g., “*De ter competências base porque se não, é muito difícil conseguirem adaptarem-se e há competências específicas para cada área que são fundamentais*” [EI-B]; “*Tem muito a ver com a consciência fonológica (...) o desenvolvimento linguístico (...) para além do desenvolvimento motor*” [PROF-K]).

Na segunda subcategoria principal **crianças com incapacidades**, foram categorizadas unidades de análise elencadas na subcategoria principal anterior (que incluem *competências e conhecimentos* ( $n = 6$ ), *mudanças nas rotinas e expectativas* ( $n = 1$ ), *disponibilidade dos profissionais do 1.º CEB* ( $n = 1$ ), *estabelecimento de relações* ( $n = 1$ ) e *adaptação ao 1.º CEB* ( $n = 1$ )). Assim, conforme a subcategoria principal, verificou-se que as principais preocupações, quer das educadoras quer dos professores/as, estão igualmente ligadas às competências e conhecimentos, neste caso das crianças com incapacidades (e.g., “*Também é essa preocupação que tem a ver com as competências*” [EI-F]; “*É uma grande preocupação, a base de toda a competência é a formação social e pessoal, porque permite trabalhar tudo logo de seguida*” [EI-B]; “*E perceber também se adquiriram competências básicas como apertar os cordões, descascar uma laranja, comer, como é que a criança é a comer, saber pedir, competências que a preparam, não em termos académicos, mas para a vida*” [PROF-K]; “*As dificuldades que eles tem sociais e emocionais*” [PROF-N]).

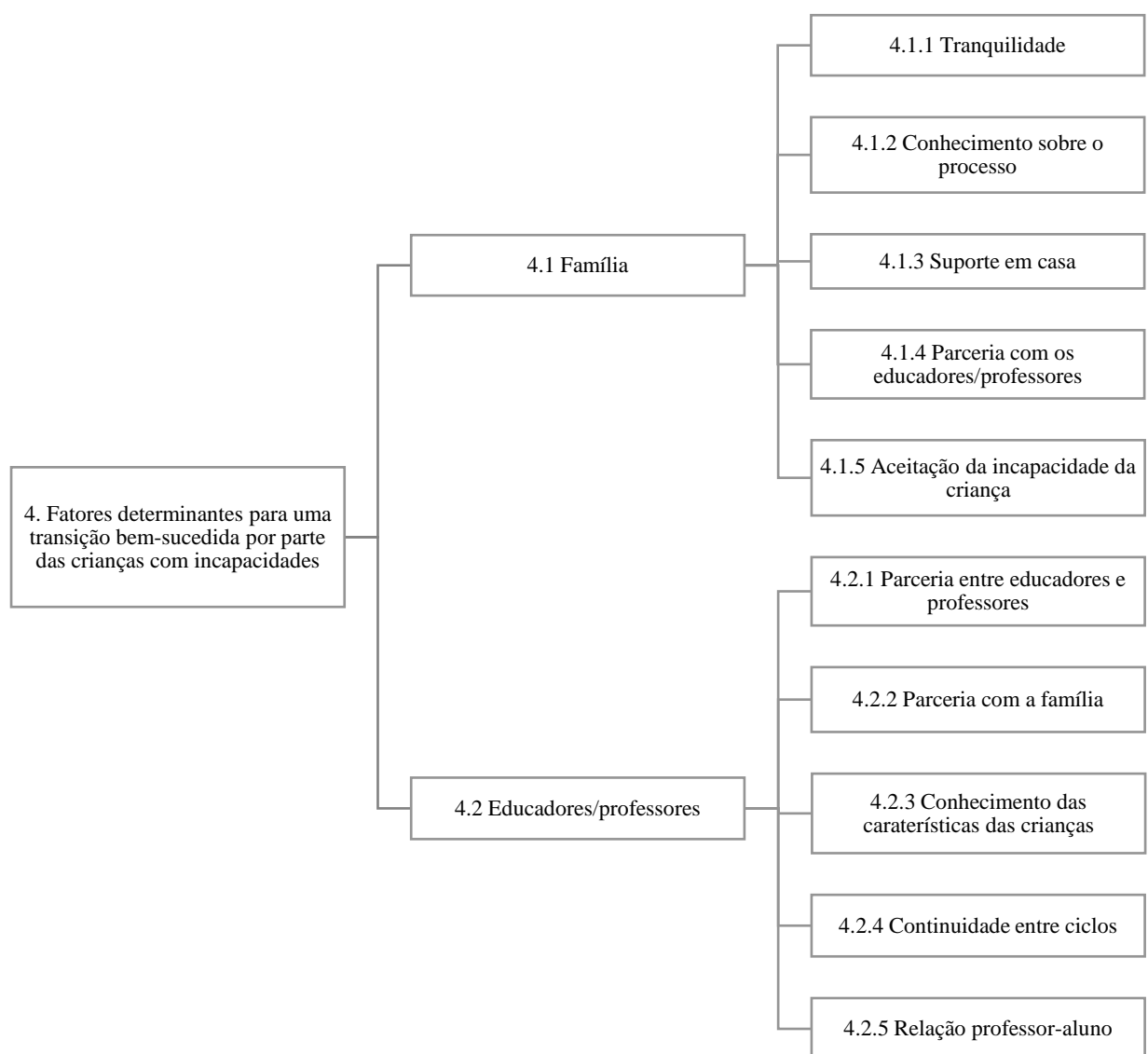
#### *Fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades*

No presente ponto é possível encontrar os resultados obtidos a nível da categoria temática final **Fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades**. Nesta categoria temática final foram incluídas as seguintes

categorias principais que emergiram do discurso dos profissionais: **família e educadores/professores**. Na primeira subcategoria principal – **família** – foram codificadas todas as unidades de análise referentes às características e intervenção da família como fatores determinantes para uma transição bem-sucedida. A segunda subcategoria principal – **educadores/professores** – inclui a codificação de todas as unidades de análise que referenciam aspectos ligados à intervenção dos profissionais de educação (Figura 5).

**Figura 5.**

*Esquema da categoria final 4*



Em relação aos fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades, na subcategoria principal **família**, os participantes ( $n = 11$ )

elencaram aspetos como: tranquilidade ( $n = 3$ ), conhecimento sobre o processo de transição ( $n = 1$ ), suporte em casa ( $n = 4$ ), parceria com os educadores/professores ( $n = 7$ ) e aceitação da incapacidade da criança ( $n = 2$ ). Note-se que, unicamente educadoras de infância referiram a importância de manter uma postura tranquila em relação às crianças e ao processo de transição (e.g., “*O papel é essencial, a nível emocional, de tudo o que de positivo podemos depositar à criança sobre o 1.º ciclo*” [EI-F]) e o valor dado ao conhecimento sobre o processo de transição por parte da família (e.g., “Eles perceberem como é que se vai proceder à transição da criança com incapacidade” [EI-A]). Por outro lado, tanto educadoras como professores/as referiram a importância do suporte em casa para estas crianças (e.g., “*Se não houver trabalho em casa, às vezes muita exercitação, muito treino. Se em casa não houver trabalho, o nosso vai por água abaixo*” [PROF.J]; “*Apoiar bastante em casa, nos trabalhos de casa, em consolidar conhecimentos, matérias que aprenderam, porque quanto mais confiantes elas tiverem, mais fácil é a integração*” [EI-A]), bem como o efeito positivo que a parceria com os educadores/professores pode ter (e.g., “*Têm que nos transmitir quais são as dúvidas, angústias*” [EI-C]; “*Vão colaborar com as nossas sugestões*” [EI-H]; “*Um papel de muita comunicação entre casa e escola*” [PROF-K]), e ainda a relevância da aceitação da incapacidade da criança (e.g., “*A aceitação dos pais, e aceitar o que os filhos tem é meio caminho andado para uma boa transição*” [EI-G]).

No que concerne a subcategoria principal **educadores/professores**, todos os participantes, à exceção de um ( $n = 13$ ), referiram o papel determinante dos profissionais de educação a vários níveis: parceria entre educadores e professores/as ( $n = 10$ ), parceria com a família ( $n = 4$ ), conhecimento das características das crianças ( $n = 6$ ), continuidade entre os ciclos ( $n = 4$ ) e relação professor aluno ( $n = 11$ ). Assim, foi possível verificar a referência por parte de educadoras e professores/as de que os fatores determinantes mais significativos, conforme esta subcategoria principal, abrangem a parceria entre educadores e professores (e.g., “*Temos de pensar nisso bem antes da transição, como saber já quem é a professora, saber quem são as auxiliares que vão ficar com essa criança ou grupo de apoio*” [EI-A]; “*Ter uma postura de abertura que se houver necessidade de recorrer ao educador para perceber qual foi o trabalho realizado até então, haver sempre esta postura de podermos recorrer novamente, questionar, perceber como podem funcionar, melhor estratégias, porque num processo de transição há sempre estas questões de sabermos se as medidas vão ou não ser bem executadas*” [PROF-L]),

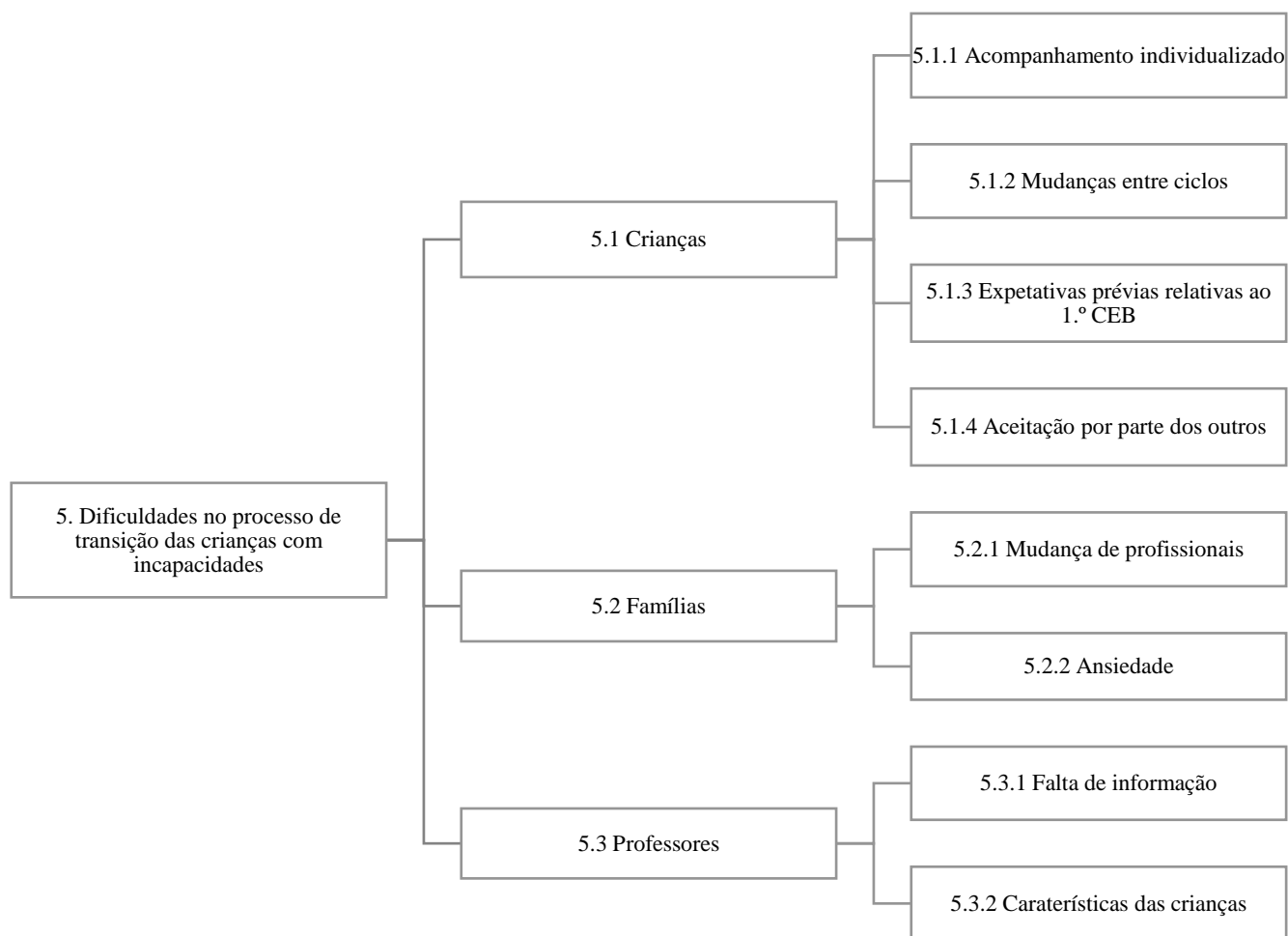
a parceria com a família (e.g., “Realizar reuniões com os pais” [EI-D]; “Há uma segurança naquilo que está a ser feito, acho que os pais precisam de sentir isso por parte do professor” [PROF-I]), o conhecimento das características das crianças (e.g., “Tentar dar o máximo de informação possível aos professores, se é introvertido, se não é, mais até do que a nível cognitivo, no fundo é dar-lhe algumas nuances daquilo que pode contar, se pode ser exigente, ou se tem de dar mais colo, se dar colo ajuda ou piora” [EI-C]; “Perceber as necessidades de cada uma” [PROF-M]), e a relação professor-aluno (“Mas é um papel importante, no sentido de os receber bem, de tentar ser afetivo numa fase inicial” [EI-F]; “E tem de haver sensibilidade, ainda mais para os casos mais especiais” [PROF-H]). Note-se que, ainda nesta subcategoria, foram elencados somente por educadoras, aspetos referentes à importância da continuidade entre ciclos (e.g., “Dar continuidade ao trabalho que começamos aqui no pré-escolar e com a família” [EI-C]), para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades (Figura 5).

#### *Dificuldades no processo de transição das crianças com incapacidades*

No ponto que se segue são apresentados os resultados da categoria final temática **Dificuldades no processo de transição das crianças com incapacidades**, que incluem, de acordo com o discurso dos participantes, três subcategorias principais: **crianças**, **famílias** e **professores**. Na primeira subcategoria principal – **crianças** – foram codificadas todas as unidades de análise que qualificavam as dificuldades sentidas pelas crianças. Já a subcategoria principal – **famílias** – inclui a codificação de todas as unidades de análise que consideravam as dificuldades sentidas pelas famílias. A última subcategoria principal – **professores** – inclui a codificação de todas as referências a dificuldades sentidas pelos educadores e pelos professores no que respeita ao processo de transição (Figura 6).

**Figura 6.**

*Esquema da categoria temática final 5*



No que respeita às dificuldades no processo de transição, a maioria dos participantes ( $n = 10$ ) referiram aspetos relacionados com as **crianças**, nomeadamente dificuldades a nível do acompanhamento individualizado ( $n = 1$ ), das mudanças entre ciclos ( $n = 9$ ), nas expetativas prévias relativas ao 1.º CEB ( $n = 2$ ) e na aceitação por parte dos outros ( $n = 1$ ). Destaca-se a importância que tanto educadoras como professores/as deram à

dificuldade das crianças nas mudanças que ocorrem entre ciclos (e.g., “*Esta independência que há quando passam para o 1.º ciclo, a própria gestão dos materiais*” [EI-B]; “*Muitas vezes eles prendem-se (...) aos adultos e faz-lhes muita confusão pensar que os adultos com quem eles vincularam durante, por exemplo, quem está connosco desde os 2 anos aos 5 anos, já não vão estar lá*” [EI-D]; “*Pela maneira como o 1.º CEB está estruturado, até a própria dinâmica de cada ciclo ser diferente*” [PROF-M]) e às expectativas prévias relativas ao 1.º CEB (e.g., “*Um bocadinho de medo do que vem, da mudança*” [EI-D]; “*Estão muito nervosas, por aquilo que pensam que é o 1.º ciclo, notam que é uma grande diferença na vida delas*” [PROF-J]).

A respeito da segunda subcategoria principal **famílias**, unicamente educadoras de infância ( $n = 4$ ) mencionaram dificuldades que a família pode experienciar. Assim sendo, verificaram-se dificuldades ao nível da mudança de profissionais ( $n = 1$ ; e.g., “*Mesmo para os pais que estão habituados, de certa forma, ao colo do educador e do auxiliar que acompanharam a criança, e que já o conhecem tão bem e que já conhecem tão bem os pais, ter de encarar um mundo novo, acho que é um bocadinho o mais assustador*” [EI-D]) e da ansiedade sentida pelos pais ( $n = 3$ ; e.g., “*Esta transição, principalmente dessas crianças, traz muito nervosismo por parte dos pais, alguma ansiedade, que pode prejudicar o processo*” [EI-F]; “*Acho que os pais ficam ansiosos por não saberem como vai correr o 1.º ciclo, como é que ela vai conseguir estar sentada, há alguém para a ajudar. Será que ela se vai sentir de parte ou integrada*” [EI-A]).

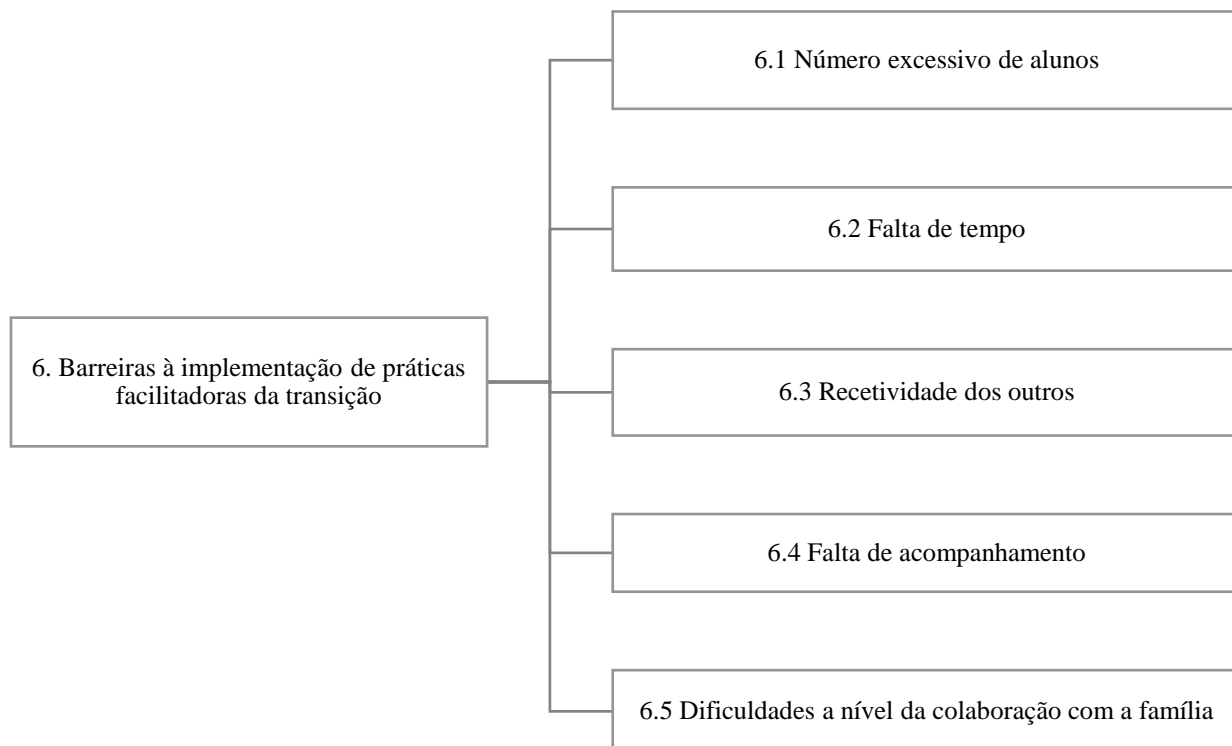
Na última subcategoria principal **professores**, apenas um professor referiu a falta de informação (“*(...) nós recebemos e não lemos aquele papel todo, muitas vezes não lemos o histórico e esse histórico às vezes traz-nos muitas respostas*” [PROF-I]), e um aspeto relacionado com as características das crianças (“*São muito dependentes*” [PROF-I]).

#### *Barreiras à implementação de práticas facilitadoras de transição*

Por fim, apresentamos os resultados obtidos na categoria final **Barreiras à implementação de práticas facilitadoras de transição** ( $n = 10$ ), onde foram organizadas as referências dos participantes sobre obstáculos que experienciam ou é possível experienciar no processo de implementação de práticas de transição. Assim sendo, esta categoria abrange cinco unidades de análise codificadas da seguinte forma (Figura 7): número excessivo de alunos ( $n = 2$ ), falta de tempo ( $n = 2$ ), recetividade dos outros ( $n = 1$ ), falta de acompanhamento ( $n = 1$ ) e dificuldades a nível da colaboração com a família ( $n = 5$ ).

## Figura 7.

Esquema da categoria temática final 6



Importa destacar que tanto educadoras de infância e professores/as consideraram as seguintes barreiras que podem dificultar a implementação de práticas que facilitem o processo de transição: número excessivo de alunos (“*Eu acho que a única barreira acaba por ser o número de crianças por sala, continuo a achar que o pré-escolar só devia ter até 20 crianças para se conseguir fazer um trabalho melhor*” [EI-H]; “*O número de alunos, por turma, pode ser um impedimento*” [PROF-N]; a falta de tempo (“*Obviamente que quando há um currículo a seguir, há uma barreira*” [EI-F]; “*Talvez a questão do tempo, não se consegue fazer tudo o que se quer*” [PROF-N]); e as dificuldades a nível da colaboração com a família (“*(...) acho que a família é uma barreira, pode causar dificuldades no processo de transição*” [EI-C]; “*Barreiras de comunicação, que há muitas, às vezes. Por vezes, e falo por mim também, é muito difícil falar com os pais*” [EI-G]; “*Quando estamos em atendimento e pedimos a colaboração deles em casa e não sentimos essa colaboração*” [PROF-J]).

## 2. Discussão dos resultados

Em geral, os resultados da presente investigação reforçam a ideia de que a transição da EPE para a escolaridade obrigatória (1.º CEB) é uma das transições educacionais mais

importantes (e.g., Hirst et al., 2011), tal como evidenciado pelos discursos de educadoras de infância e de professores/as do 1.º CEB, participantes do presente estudo e considerados elementos-chave no processo de transição.

Um dos focos de análise do presente era explorar de que forma os profissionais percecionam o conceito de transição das crianças com desenvolvimento típico e de crianças com incapacidades. Segundo Einarsdottir (2010), o processo de transição é um desafio para as crianças, uma vez que é uma fase onde é esperado que as crianças enfrentem o desconhecido e se adaptem (Fabian, 2002; Margett, 2011), envolvendo mudanças de contextos, nas expetativas e na ação dos indivíduos que interagem com as crianças (e.g., Capel et al., 2016; Dockett et al., 2017; Quintero & McIntyre, 2011). Neste sentido, os participantes do presente estudo consideraram a transição, tanto para as crianças com desenvolvimento típico como para as crianças com incapacidades, como um período exigente, fundamental e de mudança, destacando a necessidade de prestar especial atenção a este processo, não só por parte dos educadores e professores, como também da família.

As crianças com incapacidades enfrentam maiores desafios no que respeita ao processo de transição, comparativamente a crianças com desenvolvimento típico, pelo que são consideradas mais vulneráveis durante esse período (e.g., Daley et al., 2010; Kemp, 2003; Marsh et al., 2017). Tendo em consideração o discurso de alguns participantes de que a transição é um período semelhante ao das crianças com desenvolvimento típico, importa explorar esta perspetiva e as suas implicações para o processo de transição das crianças com incapacidades em investigação futura. Esta questão é particularmente importante no caso de implicar a adoção de medidas de transição universais e a ausência de medidas específicas em função das características e necessidades destas crianças. Sabendo que os profissionais, que trabalham com crianças com incapacidades, se não receberem treino e sem experiência prévia na área, podem revelar dificuldades na adaptação ao trabalho com estas crianças (Mohay & Reid, 2006), importa igualmente perceber em investigação futura em que medida a formação inicial e/ou contínua de professores tem abordado estes conteúdos nos seus programas.

Durante o processo de transição da EPE para o 1.º CEB, as crianças experienciam um conjunto de mudanças que podem ocorrer nas rotinas, no ambiente, nas tarefas, na organização do espaço e do tempo, e até nas metodologias (Alves, 2019; Nabuco 1992, como citado em Oliveira, 2016). Efetivamente, no decorrer das entrevistas, os

participantes sublinharam as mudanças a nível dos espaços e das metodologias de ensino, tal como é referido na literatura. Das mudanças assinaladas, acrescentam ainda mudanças quer da figura de referência, uma vez que passam a ter outras, quer no tempo de brincadeira, que diminui da EPE para o 1.º CEB. Com efeito, os discursos dos participantes do presente estudo enquadram-se naquilo que os autores Besi e Sakellariou (2019) destacaram como as principais mudanças que podem ocorrer entre a EPE e o 1.º CEB: edifício, grupo de pares, de professores, localidade, regras e exigências escolares.

A maioria dos participantes desta investigação destacou a importância do planeamento e da implementação de um conjunto diversificado de práticas de transição para facilitar a adaptação das crianças à escola, tal como vastamente referenciado na literatura (e.g., Welchons & McIntyre, 2015). Neste sentido, no decorrer da análise dos seus discursos, foi possível encontrar referência a diferentes práticas a serem implementadas ao longo do processo de transição, isto é, antes da entrada da criança na escola, ou seja, no último ano da EPE, e durante os primeiros meses após o ingresso na escola. Relativamente ao momento prévio à entrada para o 1.º CEB, e no que concerne as crianças com desenvolvimento típico, os relatos evidenciaram as seguintes práticas: *análise das competências adquiridas pelas crianças, atividades no 1.º ciclo, a apresentação dos profissionais do 1.º ciclo, articulação entre educadores e professores, antecipação de práticas desenvolvidas no 1.º ciclo, partilhar o processo de transição e potenciar as competências-chave para a escola*. Após o ingresso no 1.º CEB, destacam-se como práticas referenciadas: *sistema de apoio de pares, continuidade de um adulto de referência, continuidade de pelo menos um par de referência, potenciar as competências-chave para a escola*. São vários os autores que sustentam os relatos dos participantes acerca destas práticas de transição (Atchison & Pompelia, 2018; Dockectt & Perry, 2001, 2013; Giallo et al., 2010; Harper, 2015; Hirst et al., 2011; Katz e Chard, 1997; Margetts, 2002; Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000; Serra, 2004; Sim-Sim, 2010; Yeboah, 2002).

No que respeita às crianças com incapacidades, além das práticas mencionadas pelos participantes para as crianças com desenvolvimento típico, emergiu para estas crianças a referência a práticas distintas, nomeadamente a *referenciação, articulação com outros profissionais, preparação dos profissionais do 1.º ciclo, acompanhamento individualizado e a continuidade das práticas desenvolvidas no pré-escolar*. Com efeito, as práticas indicadas podem ser cruciais para o processo de transição das crianças com incapacidades, minimizando os desafios acrescidos que estas crianças experienciam neste

processo. Como foi possível destacar na revisão de literatura, a identificação precoce, a parceria com todos os profissionais que acompanham a criança, incluindo os profissionais externos ao contexto educativo, a formação dos profissionais que vão acompanhar a criança no futuro, o suporte individualizado, assim como a preocupação com assegurar a continuidade entre os contextos educativos formais são exemplos de práticas facilitadoras da adaptação das crianças com incapacidades ao novo contexto educativo formal (e.g., Mohay & Reid, 2006; Wolery, 1999).

Outra das questões de investigação do presente trabalho era conhecer *quais as preocupações dos profissionais em relação ao processo de transição das crianças com desenvolvimento típico e das crianças com incapacidades?* A análise do discurso dos participantes permitiu compreender que as preocupações dos participantes (*competências e conhecimentos; mudanças nas rotinas e expectativas; disponibilidade dos profissionais do 1.º ciclo; estabelecimento de relações; separação dos profissionais do jardim de infância; expectativas dos pais; adaptação ao 1.º CEB*) estão associadas às diversas alterações que ocorrem no processo de transição da EPE para o 1.º CEB, assim como à preparação a nível desenvolvimental das crianças para enfrentar as exigências de aprendizagem do 1.º CEB. Estes resultados vão ao encontro das principais diferenças existentes entre os dois níveis de ensino destacadas na literatura (Cassidy, 2005; Pinto & Picado, 2011; Waters & Friesen, 2019), entre eles o facto dos alunos no 1.º CEB passarem a frequentar uma sala diferente, com uma organização física distinta, com adultos (e muitas vezes pares) diferentes, onde se privilegia conteúdos programáticos essencialmente de natureza académica, centrados no currículo e nos resultados. Mais uma vez, estes resultados reforçam a necessidade de cuidar do processo de transição das crianças, planeando de forma antecipada um conjunto de práticas de transição que assegurem condições instigadoras de uma adaptação bem-sucedida às exigências do 1.º CEB. Nestas práticas pode ser incluído um processo de avaliação e de promoção de competências consideradas fundamentais para uma melhor adaptação ao contexto educativo formal, sendo que no caso das crianças com incapacidades este processo deve ser devidamente articulado com os restantes profissionais que prestam serviços de apoio especializado.

Relativamente à questão de investigação sobre o entendimento dos profissionais relativamente aos fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte de crianças com incapacidades, foi possível identificar, através dos discursos dos

participantes, que estes consideram que todos os agentes educativos que participam nos contextos de desenvolvimento das crianças desempenham um papel importante. Especificamente, referiram fatores relacionados com a família (*tranquilidade; conhecimento sobre o processo; suporte em casa; parceria com os educadores/professores; aceitação da incapacidade da criança*) e com os educadores de infância e professores (*parceria entre educadores e professores; parceria com a família, conhecimento das características das crianças; continuidade entre ciclos; relação professor-aluno*). Estes resultados são consonantes com o modelo ecológico e dinâmico da transição para o 1.º CEB (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), que sublinha a importância de considerar os vários intervenientes no processo, incluindo a família e os profissionais, entre outros. Note-se, ainda, o destaque atribuído à parceria entre a família e os profissionais de educação (em ambas as subcategorias principais – família e educadores/professores), coerente com o princípio teórico da importância de considerar a forma como os pais e docentes interagem entre si, sendo que essa rede de relação pode afetar a transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Todavia, a maioria dos participantes fez igualmente referência à existência de dificuldades no processo de transição das crianças com incapacidades. Em resposta a esta questão de investigação, podemos concluir que, na perspetiva dos profissionais de educação, as crianças podem sentir dificuldades neste processo por não terem um acompanhamento tão individual como necessitariam, pelo facto de mudarem de nível de ensino, pela experiência de emoções negativas associadas ao 1.º CEB e por ser possível não serem aceites pelos outros. De acordo com o discurso dos participantes, importa também considerar as dificuldades sentidas pelos pais no estabelecimento de relações com os profissionais e na experiência de ansiedade relativamente ao processo de transição e à adaptação das crianças às exigências da escolaridade obrigatória. Os participantes reconheceram ainda que os próprios profissionais podem ser confrontados com dificuldades neste processo, nomeadamente a falta de informação e aspetos relacionados com as características das crianças. Importa referir que o planeamento e a implementação de práticas de transição que envolva uma relação de proximidade e de cooperação entre os vários intervenientes no processo de transição poderá, tal como referido previamente, minimizar a experiência destas dificuldades (e.g., Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Além disso, reforçamos a convicção da importância da formação dos profissionais para estarem melhor preparados para atuarem de forma adaptada às características e necessidades

específicas destas crianças e respetivas famílias. Com efeito, as dificuldades sentidas pelos professores podem estar relacionadas com a falta de preparação dos profissionais (Mohay & Reid, 2006). Além disso, respeitando a legislação a nível nacional que regula o apoio a crianças com incapacidades, é de extrema importância que as crianças, aquando a transição, se façam acompanhar do PIIP e do PEI, de forma a combater dificuldades como a falta de informação acerca das crianças.

Por último, a propósito da questão de investigação sobre as barreiras que impedem ou dificultam a implementação de práticas facilitadoras da transição, os participantes referiram o excesso de alunos nas salas de aula, a falta de tempo, a possibilidade de não existir recetividade por parte dos outros, a falta de acompanhamento das crianças e a reduzida colaboração da família. É interessante perceber que, apesar da parceria entre a família e os contextos educativos formais surgir no discurso dos participantes como determinante para um processo de transição bem-sucedido, tal como suportado na literatura (Hains et al., 1998; Marsh et al., 2017), a reduzida colaboração das famílias é identificada como um constrangimento significativo a este processo. Por consequência, seria importante criar oportunidades para que, em conjunto e no âmbito de uma relação de confiança, as famílias, os profissionais e responsáveis pelas instituições reflitam sobre formas de ultrapassar estes obstáculos.

### **3. Considerações finais**

O presente estudo de natureza qualitativa centrou-se no processo de transição da EPE para o 1.º CEB, com particular enfoque nas crianças com incapacidades, tendo por base a perspetiva de educadores de infância e de professores de 1.º CEB. Atendendo aos relatos e experiências destes profissionais, foi possível obter uma compreensão mais ampla acerca de como é feita a transição para a escolaridade obrigatória, e de como é antecipada.

Em suma, os resultados obtidos permitiram evidenciar que, em geral, os participantes concordam que, tanto para crianças com desenvolvimento típico como para as crianças com incapacidades, o período de transição é exigente, que deve ser alvo de especial atenção e é uma fase de mudança no percurso escolar das crianças. Adicionalmente, constatou-se que, em relação às crianças com incapacidades, alguns participantes referiam o facto de ser um período semelhante ao das crianças com desenvolvimento típico. A presente investigação permitiu identificar, através do discurso dos participantes, um conjunto variado de práticas que se revelam pertinentes para facilitar o processo de

transição de todas as crianças, tal como evidenciado na literatura. Os profissionais sublinharam ainda várias preocupações em relação ao processo de transição, algumas delas partilhadas entre as crianças com desenvolvimento típico e as crianças com incapacidades (competências e conhecimentos das crianças, mudanças nas rotinas e expectativas, disponibilidade dos profissionais, estabelecimento de relações e adaptação ao 1.º CEB). No que se refere aos fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades, tanto educadoras como professores/as salientaram referentes às características das famílias (e.g., suporte em casa; parceria com os educadores/professores) e dos educadores/professores (e.g., parceria entre profissionais; relação professor-aluno). Considerando as dificuldades sentidas pelas crianças com incapacidades no processo de transição, os profissionais destacaram, além da experiência das crianças (e.g., mudança entre ciclos; expectativas prévias relativas ao 1.º CEB), dificuldades vividas pelas famílias (e.g., ansiedade) e pelos professores (e.g., falta de informação; características das crianças). Por último, a análise do discurso dos participantes, permitiu-nos também aceder às barreiras que dificultam ou impedem a implementação de práticas que facilitam a transição, com particular destaque para as dificuldades a nível da colaboração com as famílias.

Ao longo do presente trabalho, foi possível perceber que é crucial a implementação de práticas de transição da EPE para o 1.º CEB nos contextos educacionais, não só para crianças com desenvolvimento típico, mas também para crianças com incapacidades, sendo que nestas crianças as práticas de transição devem ser ajustadas às suas características e necessidades específicas. Além disso, é determinante para o sucesso da transição a participação da família neste processo, tanto no contexto familiar, como na relação de parceria com os profissionais de educação. A sua preparação para a entrada dos filhos no 1.º CEB, o conhecimento de regras, conteúdos, objetivos, exigências é importante para conseguirem desmitificar algumas ideias pré-concebidas, não passar ansiedade para as crianças e desenvolver estratégias que apoiem as crianças nesta fase. Ainda acerca do que é determinante para o sucesso da transição, é possível salientar o papel fundamental dos profissionais de educação e das dinâmicas de parceria que desenvolvem entre si e com a família.

Antes de terminar, importa considerar as limitações da presente investigação, nomeadamente o facto desta investigação ter sido desenvolvida apenas junto de profissionais de educação de um único contexto educativo, de natureza privada, onde o jardim-de-infância e o 1.º CEB funcionam no mesmo edifício, poderá ter influenciado a

abrangência dos resultados encontrados. Considerando a escassez de estudos deste caráter, parece-nos importante que futura investigação aprofunde estes resultados, incluindo participantes de contextos educativos com características distintas. No mesmo sentido, será também importante, para complementar o presente estudo, triangular estes dados com outras fontes de informação, nomeadamente as famílias e as crianças.

## Referências

- Ackesjo, H. (2013). Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *Springer Science*, 45, 387-410. <http://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ackesjo, H. (2013). Transitions – Times of Reconstructions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 6(15), 16-27. <http://www.researchgate.net/publication/270584142>
- Ahtola, A., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, E. (2012). Successful Handling of Entrance To Formal Schooling: Transition Practices As a Local Innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5, 3-21. [https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal5\\_ahtola.pdf](https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal5_ahtola.pdf)
- Alves, R. (2019). *A Psicóloga dos Miúdos: Estratégias para educar* (2ed., Vol.1, pp.220-223). Influência. <https://www.psicologadosmiudos.com>
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning. *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339. [www.elsevier.com/locate/jjedures](http://www.elsevier.com/locate/jjedures)
- Atwater, J.B., Orth-Lopes, L., Elliott, M., Carta, J.J., & Schwartz, I.S. (1994). Completing the circle: Planning and implementing transitions to other programs. In M. Wolery & J. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (Vol. 6, pp. 167—188). National Association for the Education of Young Children.
- Astbury, B. (2009). *Evaluation of Transition: A positive Start to School Pilots*. Centre for Program Evaluation.
- Atchison, B. & Pompelia, S. (2018). *Transitions and Alignment: From Preschool to Kindergarten*. Education Commission of the States.
- Bessy, M., & Sakellariou, M. (2019). Children's Difficulties in Transition to Primary School In Greece. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4(1), 142-153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2579430>
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 47-57. [http://doi: 10.1016/j.appdev.2010.12.002](http://doi:10.1016/j.appdev.2010.12.002)

- Bostrom, S. (2000). Communication continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark. *European Conference on Quality in Early Childhood Education*, 29, 52-63. <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/brostrom.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). *The Bioecological Model of Human Development*. Handbook of Child Psychology. <http://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J., & Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 297–318. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90010-V](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90010-V)
- Câmara, R. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191. <https://www.researchgate.net/publication/265301399>
- Campbell, J. (1997). The next step: Parent perspectives of transition to preschool of children with disabilities. *Australian Journal of Early Childhood*, 22(3), 30-34.
- Capel, S., Leask, M., & Younie, S. (2016). *Learning to teach in the secondary school: a companion to school experience* (7ed, vol.1). Routledge. [https://books.google.pt/books?id=86zDCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=86zDCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- 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. <http://doi.org/10.1080/09575140500127923>
- Chan, W (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993. <http://doi.org/10.1080/03004430802586130>.
- Chun, W. N. (2003). A study of children’s Difficulties in Transition to School in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 83-96. <http://doi.org/10.1080/0300443022000022440>
- Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 91–105. <https://doi.org/10.1177/027112149000900409>

- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264. <http://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2011). Fatores de stress e adaptação na transição do pré-escolar para o início da escolaridade. In A. M. Pinto, & L. Picado (Coords.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: Dos alunos aos professores* (1ed., pp. 31-53). Coisas de Ler.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 409-419. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018, julho, 06). Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 281/2009 (2009, outubro, 06). Diário da República n.º 193/2009 – Série I. Ministério da Saúde. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/281/2009/10/06/p/dre/pt/html>
- Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for Transitioning Preschoolers with Autism Spectrum Disorders to Kindergarten. *Early Childhood Education*, 38(4), 265-270. <http://doi.org/10.1007/s10643-010-0407-z>.
- Dinnebeil, L. A., McInerney, W., Fox, C., & Juchartz-Pendry, K. (1998). An Analysis of the Perceptions and Characteristics of Childcare Personnel Regarding Inclusion of Young Children with Special needs in Community-Based Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 118-128. <http://doi.org/10.1177/027112149801800207>
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 2-19. <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>
- Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). *Families and Transition to School* (1 ed., Vol. 21). Springer.
- Dunlop, A. (2003). Bridging Children's Early Education Transitions through teacher collaboration. *European Early Childhood Education and Research Journal*, 1, 67-86. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016706>

- Dunlop, A., & Fabian, H. (2007). *Outcomes of a good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199–206. doi:10.1023/a:1026503520593
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180. <http://dx.doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Einarsdottir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28(1), 47–60. <http://doi.org/10.1080/09575140801924689>
- Einarsdottir, J. (2006). From Pre-school to Primary School: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165-184. <http://doi.org/10.1080/00313830600575965>
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years*. Research, policy and practice (pp. 3–17). Open University Press.
- Fabian, H. (2012). *Children Starting School: A Guide to Successful Transitions and Transfers For Teachers And Assistants* (2ed., Vol.2., pp. 27-50). Routledge.
- Ferreira, T. (2016, Dezembro 17). *Métodos Qualitativos* [PowerPoint slides]. Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento, Instituto Universitário da Maia.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (11ed, vol.1, pp. 1-316). Montor.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: The Art of Science. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Sage Publication, Inc.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17. <http://www.newcastle.edu.au/journal/ajedp/>
- 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. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>

- Hacıbrahimoğlu, B., & Kargin, T. (2017). Determining the Difficulties Children with Special Needs Experience during the Transition to Primary School. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1487-1524. <http://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0135>
- Harper, L. (2015). Supporting Young Children's Transitions to School: Recommendations for Families. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 653-659. <http://doi.org/10.1007/s10643-015-0752-z>
- Hains, A., Fowler, S. A., & Chandler, L. K. (1988). Planning School Transitions: Family and Professional Collaboration. *Journal of Early Intervention*, 12(2), 108-115. <https://doi.org/10.1177/105381518801200202>
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). *Transition to Primary School: A Review of the Literature*. Commonwealth of Australia. <http://www.kidsmatter.edu.au>
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education*, 35, 479-485. <http://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1997). Documentation: The Reggio Emilia Approach. *Principal*, 76(5), 16-17.
- Kemp, C. (2003). Investigating the Transition of Young Children with Intellectual Disabilities to Mainstream Classes: an Australian perspective. *International Journal of Disability*, 50(4), 403-433. <http://doi.org/10.1080/1034912032000155194>
- Leher, J., Bigras, N., & Laurin, I. (2017). Preparing Children and Families For The Transition To School: The Role Of Early Childhood Educators. *International Journal of Transitions in Childhood*, 10, 3-23. [https://www.researchgate.net/publication/325716892\\_PREPARING\\_CHILDREN\\_AND\\_FAMILIES\\_FOR\\_THE\\_TRANSITION\\_TO\\_SCHOOL\\_THE\\_ROLE\\_OF\\_EARLY\\_CHILDHOOD\\_EDUCATORS](https://www.researchgate.net/publication/325716892_PREPARING_CHILDREN_AND_FAMILIES_FOR_THE_TRANSITION_TO_SCHOOL_THE_ROLE_OF_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATORS)
- Lieber, J., Hanson, M. J., Beckman, P. J., Odom, S. L., Sandall, S. R., Schwartz, I. S., Wolery, R. (2000). Key Influences on the Initiation and Implementation of Inclusive Preschool Programs. *Exceptional Children*, 67(1), 83-98. <http://doi.org/10.1177/001440290006700106>
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Margetts, K. (2002). Transition to school- Complexity and Diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. <http://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Margetts, K. (2004). Identifying and Supporting Behaviours Associated With Cooperation, Assertion and Self-control in Young Children Starting School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 75-85. <https://doi.org/10.1080/13502930485209441>
- Marsh, A., Spagon, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184-196. <http://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Reed, F. D. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education. *Early Childhood Education*, 38, 259-263. <http://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>.
- Mohay, H., Reid, E. (2006). The inclusion of children with a disability in child care: The influence of experience, training and attitudes of childcare staff. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(1), 35-42. <https://doi.org/10.1177/183693910603100106>
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1(1), 4-10. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.582.5116&rep=rep1&type=pdf>
- O’Kane, M. (2016). Transition from Preschool to Primary School. *Nacional Council for Curriculum and Assessment*, 19, 3-100.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). O apoio a processos de transição: construindo os direitos de uma criança vítima de maus tratos. In GEDEI (Eds.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (6ed., pp. 135-149). Revista do GEDEI. [https://www.researchgate.net/profile/Sara\\_Araujo7/publication/282135727\\_O\\_apoi\\_o\\_a\\_processos\\_de\\_transicao\\_Construindo\\_os\\_direitos\\_de\\_uma\\_crianca\\_vitima\\_de\\_maus\\_tratos/links/5604956b08ae5e8e3f30f406/O-apoi-a-processos-de-transicao-Construindo-os-direitos-de-uma-crianca-vitima-de-maus-tratos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sara_Araujo7/publication/282135727_O_apoi_o_a_processos_de_transicao_Construindo_os_direitos_de_uma_crianca_vitima_de_maus_tratos/links/5604956b08ae5e8e3f30f406/O-apoi-a-processos-de-transicao-Construindo-os-direitos-de-uma-crianca-vitima-de-maus-tratos.pdf)

- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB- Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 118-127. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/595>
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Research & Evaluation. [www.educationcounts.govt.nz/publications](http://www.educationcounts.govt.nz/publications).
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.
- Petrakos, H., & Lehrer, J. (2011). Parents' and Teachers' Perceptions of Transition Practices in Kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62-73. <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss2/7/>
- Perry, K., & Weinstein, R. (1998). The Social Contexto of Early Schooling and Children's School Adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194. doi:10.1207/s15326985ep3304\_3
- Pinto, J., & Ferreira, S. (2013). O envolvimento da família na Transição do Filho com Necessidades Adicionais de Suporte: a contribuição de um portefólio. <http://sensos-e.e.se.ipp.pt/?p=3467>
- Quintero, N., & McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten Transition Preparation: A Comparison of Teacher and Parent Practices for Children with Autism and Other Developmental Disabilities. *Early Childhood Education*, 38(6), 411-420. <http://doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>
- Ramey, C. T., Ramey, S. L., Gaines, K. R., & Blair, C. (1995). Two-generation early intervention programs: A child development perspective. In Sigel. & S. Smith (Eds.), *Two-generation programs for families in poverty: A new intervention strategy* (pp. 199-228). Ablex Publishing Corporation.
- Rimm-Kaufman., & Pianta, R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rous, B. (2000). *Transition Resources and Practices in Early Childhood* (pp. 2-25). Center for collaborative planning.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a National Survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 17-32. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.001>

- Sahin, I. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). A comparison of Preschool and First Grade Teachers' Views about School Readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1708-1713. <http://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1665>.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico* (10 ed., vol.1.). Porto Editora.
- Simon, T., Lamb, S., Murphy, N., Hom, B., Walker, M., & Clarck, E. (2009). Who will care for me next? Transitioning to adulthood with hydrocephalus. *American Academy of Pediatrics*, 124(5), 1431-1437. <http://doi.org10.1542/peds.2008-3834>
- Silva, A., & Fossá, M. (2015). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 17(1), 2-14. <http://doi.org.10.18391>
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: Experiências e vivências da transição. *International Journal os Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832342009>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Direção Geral da Educação.
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents, and children. *Australasian Journal of Early Education*, 37(4), 78-85. <http://doi.org/10.1177/183693911203700411>
- Soreson, K. (2004). *Evidence-Based Interventions for Children with Disabilities*. Waterford. <http://www.waterford.org>
- Stipek, D. (2006). No child Left Behind Comes to Preschool. *The Elementary School Journal*, 106(5), 455-466. <http://doi.org/10.1086/505440>.
- Vergara, S. (2005). *Métodos de pesquisa em administração* (4 ed, Vol.1). Editora Atlas.
- Waters, C. L., & Friesen, A. (2019). Parent Experiences of Raising a Young Child with Multiple Disabilities: The transition to Preschool. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 00(0), 20-36. <http://doi.org/10.1177/1540796919826229>
- Welchons, L., & McIntyre, L. (2015). The transition to kindergarten for children with and without disabilities: An investigation of parent and teacher concerns and involvement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 52-62. <http://doi.org/10.1177/0271121414523141>

- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in Early Elementary School. In Pianta, R., & Cox, M (Eds.), *The transition to Kindergarten*. Brookes Publishing Co.
- Yıldırım Hacıbrahimoglu, B., & Kargın, T. (2017). Determining the difficulties children with special needs experience during the transition to primary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1487–152. <http://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0135>
- Yeboah, D. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51-68. <http://doi.org/10.1080/09575140120111517>

## **Anexos**

## Anexo 1

### Guião de entrevista

#### Guião de entrevista semi-estruturada para educadores/as de infância

**NOTA INTRODUTÓRIA:** O presente trabalho assume que a **transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo** é um processo que tem início antes da entrada da criança no 1.º ciclo, ou seja, no último ano de educação pré-escolar, e termina nos primeiros meses após o ingresso na escola.

#### QUESTÕES:

1. O que pensa sobre o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo por parte das crianças com desenvolvimento típico? E sobre o processo de transição das crianças com incapacidades?
2. Enquanto educadora, quais são as suas principais preocupações relativamente ao processo de transição das crianças com desenvolvimento típico? E no caso das crianças com incapacidades?
3. Na sua opinião, quais são os fatores determinantes para uma transição bem sucedida por parte das crianças com incapacidades?
4. Quais são as principais dificuldades que as crianças com incapacidades podem experienciar durante o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo? E as famílias destas crianças?
5. O que pode causar essas dificuldades? (das crianças e das famílias)
6. No caso das crianças com incapacidades, qual deve ser o papel do/a educador/a de infância no processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo? Porquê?
7. Tendo por base a sua experiência com crianças que transitam para o 1.º ciclo, costuma adotar alguma prática para facilitar a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo por parte das crianças com incapacidades?
  - a. (Se sim) Quais são as práticas que adota e quando?
  - b. (Se sim) Adota outras práticas no caso das crianças com desenvolvimento típico? (Se sim, quais?)
  - c. (Se não) Porquê?
8. Além das práticas que referiu desenvolver no caso das crianças com incapacidades, que outras práticas considera necessárias para facilitar a sua transição para o 1.º ciclo?
9. Qual deve ser o papel da família no processo de transição das crianças com incapacidades? Porquê?
10. Qual deve ser o papel do/a professor/a do 1.º ciclo no processo de transição das crianças com incapacidades? Porquê?

11. Por fim, tendo por base a sua experiência, que tipo de barreiras dificultam ou impedem a implementação de práticas facilitadoras da transição no caso das crianças com incapacidades?

**Para terminar:**

Gostaria de saber se quer acrescentar alguma informação ou se acha que há alguma coisa importante sobre o tema que eu não perguntei.

Muito obrigada pelo tempo dispensado para falar comigo. Foi muito útil!

## Guião de entrevista semi-estruturada para professores/as do 1.º ciclo

**NOTA INTRODUTÓRIA:** O presente trabalho assume que **a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo** é um processo que tem início antes da entrada da criança no 1.º ciclo, ou seja, no último ano de educação pré-escolar, e termina nos primeiros meses após o ingresso na escola.

### QUESTÕES:

1. O que pensa sobre o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo por parte das crianças com desenvolvimento típico? E sobre o processo de transição das crianças com incapacidades?
2. Enquanto professor/a, quais são as suas principais preocupações relativamente ao processo de transição das crianças com desenvolvimento típico? E no caso das crianças com incapacidades?
3. Na sua opinião, quais são os fatores determinantes para uma transição bem sucedida por parte das crianças com incapacidades?
4. Quais são as principais dificuldades que as crianças com incapacidades podem experienciar durante o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo? E as famílias destas crianças?
5. O que pode causar essas dificuldades? (das crianças e das famílias)
6. No caso das crianças com incapacidades, qual deve ser o papel do/a professor/a no processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo? Porquê?
7. Tendo por base a sua experiência com crianças que transitam para o 1.º ciclo, costuma adotar alguma prática para facilitar a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo por parte das crianças com incapacidades?
  - a. (Se sim) Quais são as práticas que adota e quando?
  - b. (Se sim) Adota outras práticas no caso das crianças com desenvolvimento típico? (Se sim, quais?)
  - c. (Se não) Porquê?
8. Além das práticas que referiu desenvolver no caso das crianças com incapacidades, que outras práticas considera necessárias para facilitar a sua transição para o 1.º ciclo?
9. Qual deve ser o papel da família no processo de transição das crianças com incapacidades? Porquê?
10. Qual deve ser o papel do/a educador/a de infância no processo de transição das crianças com incapacidades?

11. Por fim, tendo por base a sua experiência, que tipo de barreiras dificultam ou impedem a implementação de práticas facilitadoras da transição no caso de crianças com incapacidades?

**Para terminar:**

Gostaria de saber se quer acrescentar alguma informação ou se acha que há alguma coisa importante sobre o tema que eu não perguntei.

Muito obrigada pelo tempo dispensado para falar comigo. Foi muito útil!

## Anexo 2

### Questionário sociodemográfico e profissional

Antes de darmos início à entrevista, gostaria de lhe pedir que partilhasse connosco alguma informação sobre si. Este questionário tem como propósito ajudar-nos a conhecê-lo/a melhor, designadamente enquanto educador/a de infância.

#### QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E PROFISSIONAL

**1. Género:**

Feminino \_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_

**2. Idade:** \_\_\_\_\_

**3. Número de filhos/as:** \_\_\_\_\_ Idade(s): \_\_\_\_\_

**4. Habilitações académicas** (assinale todas as que se aplicam):

Diploma/Bacharelato \_\_\_\_\_

Licenciatura \_\_\_\_\_

Pós-graduação \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Doutoramento \_\_\_\_\_

**5. Função(ões) que desempenha na instituição atual** (ex., professor do 1.º ciclo, coordenador pedagógico, etc.): \_\_\_\_\_

**6. Número de anos de serviço como professor do 1.º ciclo** (incluindo o presente ano letivo): \_\_\_\_\_ anos

**7. Número de anos de serviço na instituição atual** (incluindo o presente ano letivo): \_\_\_\_\_ anos

**8. Caracterização do grupo que leciona atualmente**

**8.1. Faixa etária**

Primeiro ano \_\_\_\_

Segundo ano \_\_\_\_

Terceiro ano \_\_\_\_

Quarto ano \_\_\_\_

**8.2. Número de crianças com incapacidades** \_\_\_\_\_

**9.** No caso de não lecionar atualmente um grupo de crianças que irão transitar para o 1.º ciclo do ensino básico no próximo ano letivo, por favor, responda às seguintes questões:

**9.1. Qual foi o último ano letivo em que lecionou um grupo de crianças a transitar para o 1.º ciclo?**

\_\_\_\_\_

**9.2. Quantas crianças com incapacidades existia nesse grupo?** \_\_\_\_\_

### **Anexo 3**

#### **Pedido de autorização à direção do colégio**

#### **Pedido de autorização para desenvolvimento de investigação**

Exma. Dra. Marina Torres Pinto,

Eu, Marta Afonso Gomes, estudante do 2.º ano do Mestrado de Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), estou a desenvolver uma investigação, sob a orientação da Prof. Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho e do Prof. Doutor Francisco Machado, que tem por objetivo compreender a perspetiva de educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico relativamente aos desafios do processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade por parte das crianças com incapacidades.

Para tal, gostaríamos de solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a autorização e a colaboração para o processo de recolha de dados junto dos/as educadores/as de infância e dos professores/as titulares de turma do 1.º ciclo a exercer funções na vossa instituição. A recolha de dados será feita através de entrevista, após a receção dos consentimentos informados, quer dos/as educadores/as e professores/as. A participação na investigação é completamente voluntária, sendo que os/as educadores/as e os/as professores participantes podem desistir a qualquer momento.

A realização das entrevistas será calendarizada de acordo com a disponibilidade dos/as profissionais, não prejudicando o normal funcionamento das atividades da instituição. É expectável que a entrevista demore, em média, 30 minutos e pretende-se que se realize, preferencialmente, até ao final do 2.º período.

A recolha de dados será conduzida de acordo com o código de ética e deontologia da Ordem dos Psicólogos Portugueses, o que significa que será assegurado o anonimato de todos/as os/as participantes e respetiva instituição de ensino, bem como a confidencialidade da informação recolhida, que será utilizada apenas para fins de investigação.

Agradecemos antecipadamente a sua atenção e disponibilidade, ficando a aguardar com expectativa a resposta de V. Ex.<sup>a</sup>.

Maia, 22 de janeiro de 2020

A mestranda,

---

(Marta Gomes)

## Anexo 4

### Consentimento informado



Transição de crianças com incapacidades da educação pré-escolar para o 1.º ciclo: os desafios na perspetiva de educadores/as de infância e professores/as

#### Consentimento informado

Eu, Marta Afonso Gomes, estudante do 2.º ano do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), gostaria de convidá-lo/a a participar numa investigação que estou a desenvolver no âmbito da minha dissertação, a qual está sob a orientação científica da Prof. Carla Peixoto e Melo de Carvalho e do Prof. Francisco Machado. Esta investigação tem por objetivo compreender a perspetiva de educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico relativamente aos desafios experienciados por crianças com incapacidades durante o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade.

Para tal, iremos realizar uma entrevista semi-estruturada. A sua participação é voluntária, e pode desistir, se assim o quiser, a qualquer momento. A sua participação ou desistência não acarreta qualquer custo ou consequência negativa para si, nem para a sua instituição. A entrevista será agendada de acordo com a sua disponibilidade e gravada em registo áudio, sendo o ficheiro áudio imediatamente destruído após a transcrição da informação recolhida na entrevista. Toda a informação recolhida será anónima e utilizada apenas para fins de investigação.

Pode esclarecer qualquer dúvida sobre o presente estudo com a equipa de investigação responsável pela investigação, que está à sua disposição, para qualquer esclarecimento, através do email [gmaria233@gmail.com](mailto:gmaria233@gmail.com) ou [cpeixoto@ismai.pt](mailto:cpeixoto@ismai.pt)

A mestranda,

\_\_\_\_\_  
(Marta Gomes)



(A preencher pelo/a educador/a e professor/a participante)

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro que concordo em participar nesta investigação, conforme me foi esclarecido no presente documento. Fui informado/a que tenho o direito a recusar a minha participação, e que a minha recusa não implica qualquer tipo de consequência para mim. Declaro ainda que me foi dada a hipótese de esclarecer eventuais dúvidas em relação ao presente estudo.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do/a educador/a e professor/a participante)

## Anexo 5

### Categorização completa

Unidades de análise		Subcategorias intermédias	Subcategorias principais	Categoria temática final
“Eu acho que a transição é sempre um processo delicado” (EI-F); “Eu acho que esse processo é um bocado complexo para elas, porque é uma transição muito brusca” (PROF-J).	1.1.1.1 Período exigente	<b>1.1.1</b> <b>Caraterísticas Gerais</b>	<b>1.1 Crianças com desenvolvimento típico</b>	<b>1. Definição do processo de transição da EPE para o 1.º CEB</b>
“Eu acho que a transição deve ser sempre alvo de preocupação” (EI-); “Acho que deve haver uma preocupação em prepará-los para aquilo que é o 1.º ciclo, ainda que não possamos esquecer que eles também estão em idade de pré-escolar” (PROF-I); “Exige muita atenção quer nossa, enquanto educadores, quer dos pais” (EI-F).	1.1.1.2 Período alvo de atenção			
“Saber que vai haver uma mudança e que essa mudança irá ter implicações” (EI-D).	1.1.1.3 Período de mudanças			
“É um processo fundamental” (PROF-K).	1.1.1.4 Processo fundamental			
“Porque as crianças têm, efetivamente, de se adaptar a uma realidade diferente e uma realidade num todo” (EI-B).	1.1.1.5 Período que exige adaptação			
		<b>1.1.2 Mudança entre ciclos</b>		
“Os meninos deixam de ter as figuras de referência” (EI-F).	1.1.2.1 Figura de referência			
“Os próprios espaços e autonomia que lhe dão do outro lado” (EI-F).	1.1.2.2 Espaços			
“(…), há menos tempo para brincar e, portanto, acho que eles devem estar preparados para isso.” (EI-E).	1.1.2.3 Tempo de brincadeira			
“Porque o contexto de pré-escolar é bem diferente do contexto de 1.º ciclo exige muito mais tempo sentados, em tarefas orientadas, mais tempo expositivo, por mais que o professor adapte é diferente” (EI-E).	1.1.2.4 Metodologias de ensino			
			<b>1.2 Crianças com incapacidades</b>	
		<b>1.2.1</b> <b>Caraterísticas gerais</b>		
“Exige um cuidado mais especial” (EI-F); “É um bocadinho difícil conforme a incapacidade da criança” (EI-A) “Aí é um bocadinho mais difícil” (EI-G); “Nesse caso, eu já tive alguma experiência com crianças com incapacidades e eu acho que o processo é um bocadinho mais difícil” (EI-H); “É se calhar de uma forma mais dirigida, mais acompanhada, com algum cuidado extra que eles necessitam” (EI-H).	1.2.1.1 Período exigente			
“Relativamente a eles, crianças com incapacidades, acho que temos de os preparar a eles, a família e os professores” (EI-E).	1.2.1.2 Período alvo de atenção			
“Há uma mudança e é grande” (EI-C)”	1.2.1.3 Período de mudanças			

<p>“Para mim é igual” (EI-C);</p> <p>“Não sinto que eles sintam alguma diferença” (PROF-J);</p> <p>“É um processo fundamental também” (PROF-K);</p> <p>“Acho que é igual, depende depois de cada caso específica, mas eu penso que foi feito de uma forma muito tranquila” (PROF-N);</p>	1.2.1.4 Processo semelhante ao das crianças com desenvolvimento típico			
		<b>1.2.2 Mudança entre ciclos</b>		
<p>“Porque aqui no pré-escolar é tudo muito mais flexível, as atividades, as áreas de brincadeira que eles podem escolher, tem poder de escolha sobre muita coisa e no 1.º ciclo não tem tanto” (EI-A);</p> <p>“(…) e eles tem de ganhar asas e ter mais autonomia. Eles aqui também a vão tendo, mas sabem que é diferente porque sabem que vão ter sempre ali alguém a olhar, a apoiar e no 1.º ciclo é diferente” (EI-A).</p>	1.2.2.1 Metodologias de ensino			
<p>“Porque de facto a carga horária é muito diferente, o nível de concentração e permanência em tarefa é muito diferente” (EI-A).</p>	1.2.2.2 Carga horária			

<b>Unidades de análise</b>		<b>Subcategorias intermédias</b>	<b>Subcategorias principais</b>	<b>Categoria temática final</b>
<p>“É feita uma reunião, onde preenchemos um documento com toda a informação necessária para passar ao colega que vai ficar com a criança no 1.º ciclo. No final do ano letivo, em Julho”. (EI-F);</p> <p>“Portanto, no colégio costumamos fazer um trabalho, percorrer, por exemplo, as orientações curriculares, que é o documento que norteia a nossa prática, nós vemos dentro de cada área de conteúdo, se todas as competências que era suposto a criança adquirir no final dos 5 anos, foram ou não adquiridas” (EI-).</p>	2.1.1.1 Análise das competências adquiridas pelas crianças	<b>2.1.1 Antes da entrada no 1.º CEB</b>	<b>2.1 Crianças com desenvolvimento típico</b>	<b>2. Práticas de transição</b>
<p>“Nós fazemos muitas atividades no edifício do 1º ciclo, com os professores do 1º ciclo, os professores das áreas de inglês, música e etc” (EI-A);</p> <p>“Levar ao espaço” (EI-B);</p> <p>“Desenvolver atividades nas salas do 1º ciclo, na sala de música, no ginásio para que não fosse algo muito diferente para eles” (EI-D);</p> <p>“Algumas atividades que podem ajudar neste sentido” (EI-E);</p> <p>“Nós planeávamos muitas vezes atividades de educação física, com a professora que este ano é a professora deles, também realizávamos atividades nas salas onde eles estão atualmente” (EI-G);</p> <p>“Os professores já fazem algumas atividades com eles” (EI-H);</p> <p>“Começar a ir ao 1.º ciclo, temos feito esse esforço, na altura da páscoa, almoçamos do outro lado” (EI-C);</p> <p>“Levá-los aos espaços” (EI-E);</p> <p>“Para fazer o reconhecimento do espaço” (EI-H);</p> <p>“Até terem aulas nas salas, vem aos refeitórios” (PROF-N, p.1);</p> <p>“Explicar o que vai acontecer, explicar a mobilidade entre os espaços” (EI-C);</p> <p>“A nossa aposta foi reconhecimento do espaço onde eles iriam estar” (EI-D).</p>	2.1.1.2 Atividades no 1.º CEB			
<p>“Portanto eles conhecem (...) as pessoas que lá trabalham” (EI-A; p.1);</p> <p>“(…) apresenta-los aos professores” (EI-C);</p>	2.1.1.3 Apresentação dos			

<p>“Reconhecimento das pessoas não só do professor titular de turma, mas também auxiliares, outros professores com quem se poderiam cruzar nos corredores e também no recreio” (EI-D);</p> <p>“Tentamos que os professores sejam apresentados antes do final do ano letivo, para eles perceberem quem é que vai ficar com eles” (EI-H).</p>	profissionais do 1.º CEB			
<p>“Aqui no colégio fazemos reuniões com os titulares, há uma reunião formal em que reunimos com 3 professores, onde damos a informação sobre os meninos” (EI-C);</p> <p>“Receber informações triviais, se ele é bem disposto, se por norma, de manhã chega a tempo, se vem mais em cima da hora, do que propriamente estar a fazer muitas perguntas a cerca do desenvolvimento cognitivo” (PROF-I).</p>	2.1.1.4 Articulação entre educadores e professores			
<p>“Prática nova que foram as ampuhetas porque percebi que o fator tempo é muito importante inculir neles, não é causar stress, é fazê-los perceber que tem tempo para determinada tarefa” (EI-C);</p> <p>“Começar a incluir pistas, nas nossas atividades, que irão acontecer no 1.º ciclo, como por exemplo o tempo” (EI-D)</p>	2.1.1.5 Antecipação de práticas desenvolvidas no 1.º CEB			
<p>“Acho importante, quer a preparação dos meninos, ir falando com calma do que vai acontecer (...) A preparação dos pais também é importante porque eles estão vinculados a nós muitos anos” (EI-C);</p> <p>“Aquilo que temos de fazer é explicar o que vai acontecer sem grandes ansiedades e mostrar que é um processo normal e que eles vão passar por ele, aqui era assim, é quase como mudar de casa” (EI-E);</p> <p>“Mostrando que a transição ia ser positiva e que iam adorar aquilo que iam fazer no outro ciclo” (EI-D).</p>	2.1.1.6 Partilhar o processo de transição			
<p>“Aumentar-lhes a autoestima, confiança” (EI-D);</p> <p>“Preparar a autonomia deles” (EI-E).</p>	2.1.1.7 Potenciar competências-chave para a escola			
<p>“Também há o cuidado no colégio dos padrinhos, ou seja, os quartos anos são os padrinhos dos primeiros e acompanham nos primeiros dias” (EI-C).</p>	2.1.2.1 Sistema de apoio de pares	<b>2.1.2 Após a entrada no 1.º CEB</b>		
<p>“Outro fator facilitador, é ir uma auxiliar com eles para o outro lado” (EI-C).</p>	2.1.2.2 Continuidade de um adulto de referência			
<p>“Eles escolhem três crianças com quem querem ficar e depois eu garanto que com uma ficam de certeza, garantir que ficam com um par de eleição” (EI-C);</p> <p>“Por isso é que nós realizamos os sociogramas, a partir do mês de Maio, em que eles escolhem 2 ou 3 meninos com quem querem ficar no 1.º ciclo.” (EI-G).</p>	2.1.2.3 Continuidade de pelo menos um par de referência			
<p>“Sentimos que a grande maioria nos temos de trabalhar mais emoções à conta destas novas gerações com estes novos hábitos e preocupações.” (PROF-J);</p> <p>“Paramos para discutir quais os problemas que existem o que podemos fazer para melhor, eu acho que isso no 1.º ano é essencial, o parar, o falar” (PROF-N);</p> <p>“explicar regras” (PROF-N).</p>	2.1.2.4 Potenciar competências-chave para a escola			
				<b>2.2 Crianças com incapacidades</b>

<p>“Perceber se a criança está ou não preparada a nível dos sentimentos, das emoções, da maturidade para ingressar no próximo ano” (EI-F);</p> <p>“Preciso perceber quando eles estão preparados ou não para ir” (EI-E)</p> <p>“Porque normalmente as crianças que tem algumas dificuldades precisam de ser bem preparadas para as mudanças” (EI-E)</p>	<p>2.2.1.1 Análise das competências adquiridas pelas crianças</p>	<p><b>2.2.1 Antes da entrada no 1.º CEB</b></p>		
<p>“Vou mais vezes, faço com que vá mais vezes ao outro lado” (EI-B);</p> <p>“Uma das práticas que nós fazemos e que eu acho que tem resultado bem, é as visitas das crianças ao 1.º ciclo” (EI-F);</p> <p>“Mostrar-lhes os espaços (...) ir alguns dias, com eles, lá.” (EI-E);</p> <p>“Passam um bocado por ir ao primeiro ciclo” (EI-H);</p> <p>“Ainda na idade do pré-escolar é conveniente que eles venham de forma regular conhecer o espaço do 1.º ciclo” (PROF-I);</p> <p>“Vamos pedindo para vir mais cedo, em julho” (PROF-K);</p> <p>“Tivemos momentos em que os meninos puderam vir ter connosco” (PROF-N);</p> <p>“Eu recebo os alunos do 1.º ciclo na minha sala para fazer atividades com eles” (EI-B);</p> <p>“Então nós fazemos as sessões de educação física, filosofia ou outras aulas” (EI-F);</p> <p>“Tem aulas cá, de filosofia, música” (PROF-K);</p> <p>“ Fizemos muitas dinâmicas, atividades relacionadas com isso, para nos conhecermos” (PROF-N).</p>	<p>2.2.1.2 Atividades no 1.º CEB</p>			
<p>“Levar a conhecer outros adultos” (EI-B);</p> <p>“Conhecer a equipa com quem ele irá trabalhar no 1º ciclo, conhecê-la mais cedo” (EI-D);</p> <p>“apresentar a possibilidade de professor” (EI-E);</p> <p>“Professores, as pessoas do colégio” (PROF-K);</p> <p>“Conhecimento prévio da pessoa com quem vão ficar no ciclo seguinte” (PROF-M);</p> <p>“ Fizemos algumas dinâmicas, brincadeiras, e eles puderam-nos conhecer antecipadamente, sem ser no 1º dia, em setembro” (PROF-N);</p> <p>“Nós estarmos um bocadinho com os meninos dos 5 anos” (PROF-K).</p>	<p>2.2.1.3 Apresentação dos profissionais do 1.º CEB</p>			
<p>“Eu faço muita articulação com os docentes do 1.º ciclo” (EI-B);</p> <p>“Quer mesmo fazer uma aproximação ao professor do primeiro ciclo, que os recebe” (PROF-I);</p> <p>“A equipa deve reunir com os professores de 1º ciclo e passar todos os testemunhos sobre a criança” (EI-D);</p> <p>“Há também uma reunião onde se faz um resumo de todo o trabalho que foi feito com essa criança, para que o professor tenha conhecimento, por exemplo, se ele tem um PIP ou um PEI” (EI-F);</p> <p>“É feita uma reunião, onde preenchemos um documento com toda a informação necessária para passar ao colega que vai ficar com a criança no 1.º ciclo” (EI-F);</p> <p>“reuniões com os professores que vão ficar com os meninos dos 5 anos” (EI-G);</p> <p>“É feita uma articulação muito grande, normalmente nós reunimos para fazer essa passagem” (PROF-L);</p> <p>“(…) reuniões com os professores que vão ficar com os meninos dos 5 anos (...) nós também partilhamos as experiências de diferenciação pedagógica que fazemos aqui, que depois são aproveitadas daquele lado, modificadas se assim for o caso.” (EI-G);</p>	<p>2.2.1.4 Articulação dos profissionais do 1.º CEB</p>			

<p>“A mesma coisa, tentar saber todo o historial da criança” (PROF-M).</p>				
<p>“Ter momentos onde o período de concentração tem de ser aumentado” (EI-B);  “Desenvolver mais trabalhos, fazer fichas diferenciadas ou trabalhos diferenciados” (EI-D);  “Tem de estar mais vezes sentados, estar sentados em cadeiras e não no chão” (EI-B);  “Preparar algumas atividades, por exemplo ter atividades em que eles têm de estar mais tempo sentados.” (EI-H);  “A apropriação daquilo que serão as rotinas do 1º ciclo tem de começar de uma forma, tem de começar mais cedo” (EI-D);  “Explicar as rotinas” (EI-E);  “No fundo é esta preparação para antecipar um bocadinho a transição” (PROF-I);  “aumentar o tempo em grande grupo” (EI-E);  “perceber como é que as aulas se vão processar (...) no fundo é esta preparação para antecipar um bocadinho a transição” (PROF-I).</p>	<p>2.2.1.5  Antecipação de práticas desenvolvidas no 1.º CEB</p>			
<p>“Permitir que a família também conheça o projeto, o espaço e quem é que vai receber a criança” (EI-B);  “Houve um trabalho grande com a família” (EI-D);  “Ass reuniões que foram feitas com os pais” (EI-F);  “Preparar a família para que é uma etapa diferente” (EI-E);  “Que muito importante a família estar sempre envolvida, chamar a família para nos ajudar neste processo e vice-versa.” (EI-E);  “Estar com os pais no novo espaço, dizerem-lhe que vai ser a nova sala para o ano” (EI-G);  “Por antecipação começar a falar de coisas positivas do 1.º ciclo “vais conhecer novos amigos, vais ter um novo professor” ver tudo do lado positivo” (EI-F);  “Desdramatizar a passagem deles” (EI-H);  “Explicamos detalhadamente a parte não só académica, mas também emocional, da família, nós falamos muitas vezes nas questões familiares, porque isso muitas vezes afeta o desenvolvimento da criança ao longo do ano letivo.” (EI-G).</p>	<p>2.2.1.6  Partilhar o processo de transição</p>			
<p>“O papel é transmitir, ou ensinar, ou garantir que as crianças atingiram todas as competências necessárias para ingressar e também a parte emocional, (EI-F);  “É muito importante o trabalho de pares, o trabalho de ir a uma casa de banho, o trabalho autónomo, o trabalho de pedir comida, água, ajuda, porque isto vai ser o trampolim para o resto” (EI-B);  “Ter atividades de motricidade fina” (EI-B);  “Preparação de competências de aprendizagem ou mais formais” (EI-E).</p>	<p>2.2.1.7  Potenciar as competências-chave para a escola</p>			
<p>“Já estão referenciados aqui no pré-escolar” (EI-F);</p>	<p>2.2.1.8  Referenciação</p>			
<p>“Se possível, se houver terapeutas ou psicólogos a trabalhar com a criança, também serem eles a apoiar esta transição” (EI-D);  “Apoio fora de outros terapeutas” (EI-G);  “Aí, eu acho que já tem de haver uma passagem de informação porque normalmente essas crianças tem características mais específicas, tem algumas especificidades diferentes em cada criança” (PROF-I);  “Conhecemos o contexto da criança de forma a antecipar o arranque do ano letivo” (PROF-L);  “Um conhecimento prévio da criança” (PROF-M).</p>	<p>2.2.1.9  Articulação com outros profissionais</p>			

<p>“Preparar também os adultos novos e fazer com que eles também conheçam e consigam chegar à criança, conquistá-la, ganhar a sua confiança” (EI-E).</p>	<p>2.2.1.10 Preparação dos profissionais do 1.º CEB</p>			
				<b>2.2.2 Após a entrada no 1.º CEB</b>
<p>“Tutoria entre pares sabendo que aquando a transição, este par poderá ser uma ferramenta e apoiá-lo muito naquilo que são as dificuldades, por exemplo, de gestão de materiais” (EI-D);</p> <p>“Às vezes estes podem ajudar, ser elementos facilitadores, podem até na constituição de uma turma serem elementos chave para essa criança que tem mais dificuldades estar mais equilibrada, podem ser um elemento que auxilia, que os leva a outros espaços, que lhes diz “olha não te esqueças disto, arruma o teu estojo”, porque às vezes o adulto tem muitas crianças e algumas tarefas também podem ser pedidas aos pares para ajudarem” (EI-E);</p> <p>nós optamos por o colocar numa turma em que ele conhecia umas das crianças, apesar de ele nunca falar com ela, em reunião com a mãe e com o serviço de psicologia, decidiu-se fazer essa escolha” (EI-G);</p> <p>“Eu acho que estarem inseridas num grupo, colegas/amigos, que os compreenda, que já saiba lidar com eles da melhor forma, eu acho que é um bocado por aí” (PROF-N);</p> <p>“As vezes criar as brigadas das amizades que são os colegas a tentar ajudar os outros. Relação entre pares” (PROF-J).</p>	<p>2.2.2.1 Sistema de apoio de pares</p>			
<p>“O facto de também haver uma auxiliar que transita com eles” (EI-F);</p> <p>“Sinto que eles precisam de uma ou duas de referência, acho que isso também pode ser uma ajuda, neste caso, a auxiliar.” (EI-E);</p> <p>“Dar uma rede de apoio que transite com esta criança porque o educador não vai transitar e normalmente é a figura de referência” (EI-B).</p>	<p>2.2.2.2 Continuidade de um adulto de referência</p>			
<p>“Tem um acompanhamento especial, nem que não seja nos primeiros meses, para que tenham um apoio redobrado quer dentro da sala, quer no exterior” (EI-F);</p> <p>“que tipo de apoios vai precisar” (EI-E);</p> <p>“Maior apoio individual em sala de aula” (PROF-J).</p>	<p>2.2.2.3 Acompanhamento individualizado</p>			
<p>“É importante, porque se ela já tinha estratégias e rotinas, convém não alterar de todo, portanto temos de conhecer o que estava a ser feito para ir fazendo e ajustando” (PROF-J);</p> <p>“É dar continuidade àquilo que foi feito” (PROF-K);</p> <p>“Muito do trabalho que é feito no pré-escolar depois é dada continuidade no 1.º ciclo” (PROF-L);</p> <p>“Uma continuidade do processo e metodologias” (PROF-M).</p>	<p>2.2.2.4 Continuidade das práticas desenvolvidas no pré-escolar</p>			
<p>“Saber que acompanhamento que a criança tem extra colégio” (PROF-K);</p>	<p>2.2.2.5 Articulação com outros profissionais</p>			
<p>“O contacto com as famílias, o explicar que tipo de atividades é que nós costumamos fazer” (PROF-K)</p> <p>“A articulação(...), com a família” (PROF-L).</p>	<p>2.2.2.6 Partilha do processo de transição</p>			

Unidades de análise		Subcategorias intermédias	Subcategorias principais	Categoria temática final
			<b>3.1 Crianças com desenvolvimento típico</b>	<b>3. Preocupações relativamente ao processo de transição da EPE para o 1.º CEB</b>
<p>“Perceber se eles tem ou não competências necessárias para terem sucesso no 1.º ciclo” (EI-F);</p> <p>“De ter as competências base porque se não é muito difícil conseguirem adaptarem-se e há competências específicas em cada área que são fundamentais” (EI-B);</p> <p>“Acima de tudo que tenha concluído tudo aquilo que é suposto eles aprenderem no pré-escolar, que tenha missão cumprida (a consciência fonológica, a parte matemática, a parte da formação social e emocional, a autonomia)” (EI-C);</p> <p>“A minha grande preocupação é um bocadinho eles sentirem-se bem” (EI-B);</p> <p>“Mas acima de tudo sentirem-se felizes, seguros e confortáveis é o mais importante.” (PROF-N);</p> <p>“Primeiro a estabilidade emocional” (EI-G);</p> <p>“Tem muito que ver com a consciência fonológica” (PROF-K)</p> <p>“desenvolvimento linguístico” (PROF-K);</p> <p>“para além do desenvolvimento motor” (PROF-K);</p> <p>“Na parte sócio emocional, é uma parte que me preocupa, não tanto a parte da aprendizagem, acho que é importante mas é mais eles estarem bem, porque eu acho que se eles não estiverem bem emocionalmente, acaba por comprometer a parte da aprendizagem” (PROF-L);</p>	3.1.1	Competências e conhecimentos		
<p>“A mudança de rotina é sempre essa a minha preocupação (...) passava muito pelas mudanças de rotinas, o estar sentado mais tempo.” (EI-A)</p>	3.1.2	Mudanças nas rotinas e expectativas		
<p>“Preocupa-me (...) e a disponibilidade dos professores e das auxiliares” (EI-A)</p>	3.1.3	Disponibilidade dos profissionais do 1.º CEB		
<p>“Porque depois um bom amigo ao lado, acompanha, vai ajudar, é muito importante” (EI-B)</p>	3.1.4	Estabelecimento de relações		
<p>“E no fundo é fazer a desvinculação” (EI-H)</p>	3.1.5	Separação dos profissionais do JI		
<p>“Isso eu noto que no primeiro ano é a nossa batalha e, nestas novas gerações, essa batalha vem dos pais, os filhos estão assim por causa dos pais, notasse mesmo esta questão das avaliações, para os pais esta transição é avaliações, começar a fazer fichas, nós sentimos isso” (PROF-J)</p>	3.1.6	Expectativas dos pais		
<p>“Residem sobretudo na questão de se inserirem de uma forma tranquila, ou seja, a questão de se adaptarem ao 1.º ciclo” (PROF-L)</p>	3.1.7	Adaptação ao 1.º CEB		
			<b>3.2 Crianças com incapacidades</b>	
<p>“Também é essa preocupação que tem a ver com as competências” (EI-F)</p> <p>“e perceber também se adquiriram competência básicas como apertar os cordões, descascar uma laranja, comer, como é que a criança é a comer, saber pedir, competências que a preparam, não em termos académicos, mas para a vida” (PROF-K);</p> <p>“É uma grande preocupação, a base de toda a competência é a formação social e pessoal, porque permite trabalhar tudo logo de seguida” (EI-B);</p>	3.2.1	Competências e conhecimentos		

<p>“As dificuldades que eles tem sociais, emocionais” (PROF-N);  “Era a questão da interação social,” (EI-G);  “Acaba por ser, também, a parte emocional” (PROF-L);</p>				
<p>“Passava muita pela mudança de rotinas” (EI-A).</p>	<p>3.2.2  Mudanças nas rotinas e expectativas</p>			
<p>“Essa é sempre a maior preocupação e também sabemos que essa criança precisa mais de um cuidado a um nível afetivo” (EI-F);  “Maior distanciamento” (EI-F).</p>	<p>3.2.3  Disponibilidade dos profissionais do 1.º CEB</p>			
<p>“É muito importante, para as crianças com incapacidades, terem alguém com quem se identifiquem porque depois vão ajudá-los a conseguir ultrapassar esta transição” (EI-B).</p>	<p>3.2.4  Estabelecimento de relações</p>			
<p>“Uma criança que nós achamos para a qual, mesmo que seja com incapacidade, nós achamos que a transição vai ser difícil”  “que eles sintam a transição o menos possível” (PROF-I)</p>	<p>3.2.5  Adaptação ao 1.º ciclo</p>			

Unidades de análise		Subcategorias intermédias	Subcategorias principais	Categoria temática final
			<b>4.1 Família</b>	<b>4. Fatores determinantes para uma transição bem-sucedida por parte das crianças com incapacidades</b>
<p>“O papel é essencial, a nível emocional, de tudo o que de positivo podemos depositar à criança sobre o 1.º ciclo.” (EI-F);  “Não mostrar ansiedade, porque condiciona a criança” (EI-F)  “Nunca passar ansiedades, dúvidas ou qualquer outra coisa para as crianças” (EI-D);  “Adotar uma postura de tranquilidade,” (EI-A)</p>	<p>4.1.1  Tranquilidade</p>			
<p>“Eles perceberem como é que se vai proceder à transição da criança com incapacidade” (EI-A)</p>	<p>4.1.2  Conhecimento sobre o processo</p>			
<p>“Apoiar bastante em casa, nos trabalhos de casa, em consolidar conhecimentos, matérias que aprenderam, porque quanto mais confiantes elas tiverem, mais fácil é esta integração” (EI-A);  “se não houver trabalho em casa, às vezes muita exercitação, muito treino. Se em casa não houver trabalho, o nosso vai por água baixo.” (PROF-J);  “O apoio dos pais, principalmente” (EI-G);  “a preparar a criança para essa mudança” (EI-H);</p>	<p>4.1.3  Suporte em casa</p>			
<p>“Tem que nos transmitir quais são as dúvidas, angústias” (EI-C);  “Eu acho que os familiares tem de ouvir os profissionais, ouvir os educadores, ouvir os professores, ouvir técnicos” (EI-D);  “muito importante que os pais saibam ouvir os docentes que trabalham com o filho” (EI-G);  “vão colaborar com as nossas sugestões” (EI-H);  “Um papel muito ativo, um papel de escuta ativa,” (PROF-K);  “Um papel de muita comunicação entre casa e escola” (PROF-K);</p>	<p>4.1.4  Parceria com os educadores/professores</p>			

<p>“Existem outras terapias associadas a estas incapacidades que podem ajudar a criança a desenvolver-se quer em termos académicos, físicos ou psicológicos” (PROF-K);</p> <p>“Deve ser mediadora e facilitadora. Acho que não deve colocar entraves na questão da articulação entre a escola/família porque acho que o mais importante é a capacidade de a criança se superar e, acho que se a família não estiver consonante com as medidas adotadas, acaba por não ser benéfico para a criança” (PROF-L);</p> <p>“Deve ser de presença, que muitas vezes não existe. Abertura com a escola, participativo para também ajudar os profissionais.” (PROF-M).</p>				
<p>“A aceitação dos pais e aceitar o que os filhos tem é meio caminho andado para uma boa transição” (EI-G);</p> <p>“Mas que haja uma relação de muita confiança” (PROF-I).</p>	<p>4.1.5 Aceitação da incapacidade da criança</p>			
<p>“Temos de pensar nisso bem antes da transição, como saber já quem é a professora, saber que são as auxiliares que vão ficar com essa criança ou grupo de apoio” (EI-A);</p> <p>“; uma estreita ligação com os pais” (EI-A);</p> <p>“O educador de infância é o veículo de transmissão de informação para o primeiro ciclo” (PROF-I);</p> <p>“porque eles dão-nos informação sobre a criança” (PROF-J);</p> <p>“Tem de nos dar o máximo de informação possível” (PROF-N);</p> <p>“Temos de estar disponíveis, porque já houve situações em que eu fui chamada porque era a pessoa que tinha mais relação com o menino.” (EI-C);</p> <p>“Ter uma postura de abertura que se houver necessidade de recorrer ao educador para perceber qual foi o trabalho realizado até então, haver sempre esta postura de podermos recorrer novamente, questionar, perceber como podem funcionar melhor as estratégias, porque num processo de transição há sempre estas questões de sabermos se as medidas vão ou não ser bem executadas” (PROF-L);</p> <p>“Estar disponível para tirar dúvidas ou acrescentar alguma informação” (PROF-N);</p> <p>“Deve ser ter abertura, para que os profissionais que vão pegar nessas crianças no 1.º ciclo, para que haja esse intercambio e essa aproximação prévia e não só quando se faz essa transição” (PROF-M);</p> <p>“Em primeiro lugar deve escutar todas as indicações que lhes são passadas” (EI-F);</p> <p>“Acima de tudo tem de nos ouvir (...), tem que ouvir a nossa perspetiva” (EI-C);</p> <p>“Deve escutar todas as indicações que lhes são passadas” (EI-G);</p> <p>“reunir com a equipa” (EI-D);</p> <p>“Realizar (...) e com os psicólogos do colégio e de fora do colégio” (EI-G);</p> <p>“Nós temos sempre a possibilidade de ir procurar, junto da educadora, algumas informações que nós, no trabalho diário, precisemos” (PROF-I).</p>	<p>4.2.1 Parceria entre educadores e professores</p>		<p><b>4.2</b> <b>Educadores/prof</b> <b>essores</b></p>	
<p>“Daí até com as famílias é importante antecipar o que vai acontecer e trabalharmos estratégia para quando a criança for” (EI-B);</p> <p>“Tal como falei à pouco, da antecipação, aqui o educador também deve ter esse papel, de antecipador” (PROF-K);</p> <p>“Realizar uma reunião com os pais” (EI-D);</p>	<p>4.2.2 Parceria com a família</p>			

<p>“há uma segurança naquilo que está a ser feito, acho que os pais precisam de sentir isso da parte do professor” (PROF-I);</p> <p>“o professor explicar de uma forma muito clara aos pais, o tipo de trabalho que será feito com os alunos e depois o objetivo desse trabalho, se isso for feito os pais ficam tranquilos.” (PROF-I).</p>				
<p>“Tentar dar o máximo de informação possível aos professores, se é introvertido, se não é, mais até do que a nível cognitivo, no fundo é dar-lhe algumas nuances daquilo que pode contar, se pode ser exigente, ou se tem de dar mais colo, se dar colo ajuda ou piora” (EI-C);</p> <p>“É preciso compreender aquilo que a criança tem, é preciso ler imenso sobre a perturbação para depois conseguir compreender melhor e lidar melhor” (EI-A);</p> <p>“Acho que é sobretudo compreender o contexto da criança, perceber as suas fragilidades, aquilo em que se deve apostar e dar-lhe aquilo que ela realmente precisa.” (PROF-L);</p> <p>“perceber as necessidades de cada uma” (PROF-M);</p> <p>“Já conhecer esta criança conhecer o processo que ela viveu no pré-escolar, conhecer as suas características fundamentais” (PROF-D);</p> <p>“aí é importante conhecê-las bem” (PROF-I);</p> <p>“Eu acho que tudo o que são relatórios e tudo o que são sínteses, dessa criança, tem de ser vistas por quem recebe,” (PROF-I).</p>	<p>4.2.3 Conhecimento das características das crianças</p>			
<p>“Flexibilidade em termos de rotinas/tempos de concentração, exigência de tempo sentado.” (EI-A);</p> <p>“é aplicar as estratégias que lhe são passadas” (EI-B);</p> <p>“Dar continuidade ao trabalho que começamos aqui no pré-escolar e com a família” (EI-C)</p> <p>“Dar seguimento às estratégias que tinham sido definidas nos 5 anos pela educadora que estava com essa criança” (EI-G).</p>	<p>4.2.4 Continuidade entre ciclos</p>			
<p>“Quem os recebe, o professor, o facto de ele ser o mais acessível possível, cativar a criança” (EI-F);</p> <p>“Mas é um papel importante, no sentido de os receber bem, de tentar ser afetivo possível numa fase inicial” (EI-F);</p> <p>“É ser recetivo, acho que é essencialmente isso” (EI-B);</p> <p>“No sentido de os receber bem” (EI-G);</p> <p>“Estabelecer uma relação boa com eles, é importante, sobretudo nas primeiras semanas” (EI-F);</p> <p>“Estabelecer uma relação boa com eles, é importante, sobretudo nas primeiras semanas” (EI-G);</p> <p>“Falamos de uma maneira mais pensada, mais refletida e, isso faz com que a relação possa, num primeiro momento, possa ser um bocadinho mais fácil.” (PROF-I);</p> <p>“Primeiro que o professor, porque eles estão habituados a uma grande relação com o educador no primeiro ciclo, que os professores também não percam isso, é fundamental que o professor continue essa relação de afetividade com eles” (PROF-J);</p> <p>“ambientar através da afetividade, através da atenção, através do perceber que cada criança é diferente da outra” (PROF-M);</p> <p>“Ser uma pessoa flexível, afável, especial” (EI-A);</p> <p>“Receber” (EI-B);</p> <p>“Tem que saber acolher” (EI-H);</p> <p>“Primeiro criar uma empatia, acho que é a base.” (PROF-N);</p> <p>“É a empatia que ele cria com o professor” (EI-H);</p> <p>“E tem de haver sensibilidade, ainda mais para os casos mais especiais” (EI-H);</p>	<p>4.2.5 Relação professor aluno</p>			

<p>“O professor estar sempre atento a qualquer sinal de ansiedade, problemas.” (PROF-J);</p> <p>“Perceber aquilo que a criança necessita” (PROF-L);</p> <p>“É aquele que o aluno deve sentir que pode confiar” (PROF-K);</p>				
--	--	--	--	--

Unidades de análise		Subcategorias intermédias	Subcategorias principais	Categoria temática final
			5.1 Crianças	5. Dificuldades no processo de transição das crianças com incapacidades
<p>“O facto de não ser possível acompanhamento individual, é a maior dificuldade” (EI-F).</p>	5.1.1	Acompanhamento individualizado		
<p>“Aprendem uma letra e vamos avançar para outra, esse ritmo nem todas as crianças acompanham” (EI-F);</p> <p>“Mesmo dificuldades de aprendizagem que depois podem começar a surgir” (EI-G);</p> <p>“O ter que chegar a casa e trabalhar, estudar, o ter que ficar sentada muito mais tempo, atenção, sei lá, acho que aquelas matérias que menos lhe interessam que, sei lá, eu acho que ela tinha algumas crises naquelas matérias que menos lhe interessavam” (EI-A);</p> <p>“Esta independência que há quando passam para o 1º ciclo, a própria gestão dos materiais” (EI-B);</p> <p>“Muitas vezes eles prendem-se (...) aos adultos e faz-lhes muita confusão pensar que os adultos com quem eles vincularam durante, por exemplo, quem está connosco desde os 2 anos aos 5 anos, já não vão estar lá” (EI-D);</p> <p>“que os amigos não vão estar todos juntos, eu acho que isso é o que mais os assusta” (EI-D);</p> <p>“As maiores dificuldades têm a ver com o espaço físico, o espaço físico no pré-escolar e no 1.º ciclo é diferente” (PROF-I);</p> <p>“Terem de estar mais tempo numa determinada tarefa,” (PROF-I);</p> <p>“A questão das regras, a rigidez das regras,” (PROF-I);</p> <p>“Ou seja, os professores por norma são mais inflexíveis, não é no mau sentido, é no sentido de que efetivamente tem mesmo de ser assim e, acho que aí talvez venham as maiores dificuldades” (PROF-I);</p> <p>“Acho que a maior dificuldade tem a ver com a estruturação das aulas” (PROF-I);</p> <p>“Uma menor liberdade de movimento dentro do espaço” (PROF-I);</p> <p>“O estar no recreio” (PROF-K);</p> <p>“O estar sentado determinado número de tempo” (PROF-K);</p> <p>“Acho que tem a ver com a questão da adaptação” (PROF-L);</p> <p>“Pela maneira como o 1.º ciclo está estruturado, até a própria organização da sala e a própria dinâmica de cada ciclo ser diferente” (PROF-M);</p>	5.1.2	Mudanças entre ciclos		
<p>“um bocadinho medo do que vem, da mudança” (EI-D);</p> <p>“Estão muito nervosas, por aquilo que pensam é o 1.º ciclo, notam que é uma grande diferença na vida delas” (PROF-J)</p>	5.1.3	Expectativas prévias relativas ao 1.º CEB		

“Dificuldades de aceitação por parte dos outros” (EI-G)	5.1.4 Aceitação por parte dos outros			
			<b>5.2 Famílias</b>	
“Mesmo para os pais que estão habituados, de certa forma, ao colo do educar e do auxiliar que acompanharam a criança e, que já o conhecem tão bem e que já conhecem tão bem os pais, ter de encarar um mundo novo, acho que é esta é um bocadinho o mais assustador” (EI-D, p.4)	5.2.1 Mudança dos profissionais			
“Esta transição, principalmente dessas crianças, traz muito nervosismo por parte dos pais, alguma ansiedade, que pode prejudicar e dificultar o processo” (EI-F); “acho que os pais ficam ansiosos por não saberem como vai correr o 1º ciclo, como é que ela vai conseguir estar sentada, há alguém para a ajudar, será que ela se vai sentir de parte ou integrada.” (EI-A); “Ansiedade (...) a ansiedade destas famílias, destes pais, pode ser uma grande dificuldade” (EI-B).	5.2.2 Ansiedade			
			<b>5.3 Professores</b>	
“Por às vezes isso também não acontece, nós recebemos e não lemos aquele papel todo, muitas vezes não lemos o histórico e esse histórico às vezes traz-nos muitas respostas” (PROF-I).	5.3.1 Falta de informação			
“São muito dependentes” (PROF-I).	5.3.1 Falta de informação			

Unidades de análise		Subcategorias intermédias	Subcategorias principais	Categoria temática final
				<b>6. Barreiras à implementação de práticas facilitadoras de transição</b>
“Eu acho que a única barreira acaba por ser o número de crianças por sala e turma, continuo a achar que o pré-escolar só devia ter até 20 crianças, para se conseguir fazer um trabalho melhor” (EI-H); “O número de alunos, por turma, pode ser um impedimento” (PROF-N).	6.1 Número excessivo de alunos			
“Talvez a questão do tempo, não se consegue fazer tudo o que se quer” (PROF-N); “Obviamente que quando há um currículo a seguir, há uma barreira” (EI-F);	6.2 Falta de tempo			
“Muitas vezes é a recetividade dos outros” (EI-B).	6.3 Recetividade dos outros			
“A falta de acompanhamento que não é realizada nestas crianças” (PROF-L).	6.4 Falta de acompanhamento			
“Quando falas em barreiras, acho que a família é uma barreira, pode causar dificuldades no processo de transição” (EI-C);	6.5 Dificuldades a nível da colaboração com a família			

<p>“Barreiras de comunicação, que há muitas, às vezes. Por vezes, e falo por mim também, é muito difícil falar com os pais” (EI-G);</p> <p>“A não comunicação, sem dúvida que dificulta e, muitas vezes” (PROF-L);</p> <p>“quando estamos em atendimento e pedimos a colaboração deles em casa e não sentimos essa colaboração” (PROF-J);</p> <p>“Muitas vezes os entraves são a não aceitação” (PROF-K).</p>				
---	--	--	--	--