



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

## **DO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA TRANSIÇÃO**

**João Silva**

Bolseiro de Investigação. Departamento de Psicologia da Escola de Ciências Sociais  
Universidade de Évora Apartado 94  
7002 - 554 Évora Tlf. (+351) 266 744 522  
joao.pontevel@gmail.com mailto:aac@uevora.pt

**Madalena Melo**

Professora Dep. Psicologia. Departamento de Psicologia da Escola de Ciências Sociais  
Universidade de Évora Apartado 94  
7002 - 554 Évora Tlf. (+351) 266 744 522  
mmm@uevora.pt

*Fecha de recepción: 10 de febrero de 2012*

*Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012*

A entrada no 1º ciclo de escolaridade assume-se como um marco significativo na vida e no desenvolvimento de todas as crianças. A forma como este processo, gerador de sentimentos ambivalentes, será experienciado e sentido terá consideráveis impactos sobre transições futuras. Este estudo visa compreender expectativas, vivências e experiências da transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas a 12 crianças do pré-escolar e 25 do 1º ano do ensino básico. Foram, posteriormente, construídas as grelhas de análise de conteúdo para analisar os dados, com o auxílio do *software* QSR NVivo 7. Os sentimentos perante a transição, recolhidos a partir de cartões representativos dos mesmos, foram quantificados. Os resultados evidenciam que os primeiros impactos sentidos com a transição se prenderam com as perdas/ganhos de amizades, a mudança do espaço físico e o importante papel dos pais/encarregados de educação nos primeiros dias de escola. Ambos os grupos de crianças evidenciaram o misto de sentimentos característico do processo em estudo. A entrada na escola pode ser vista como um grande desafio e uma oportunidade de desenvolvimento, devendo-se recorrer, sempre que necessário, a intervenções psicoeducativas adequadas.

**Palavras-Chave:** transições escolares, desenvolvimento infantil, sentimentos, pré-escolar, ensino básico

## **ABSTRACT**

Getting into elementary school is recognized as a significant mark in children's the life and development. The way has this process, generator of ambivalent feelings, will be experienced will have



## DO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA TRANSIÇÃO

major impacts in future situations of transition. This study aims to understand expectations and experiences of transition from kindergarten to elementary school. Data was obtained through semi-structured interviews, performed at 12 children of the kindergarten and 25 of the elementary school. Afterwards, using the *software* QSR NVivo 7, we constructed a grid of content analysis. The feelings in relation with the transition process were collected from cards that represent those feelings, and also quantified. Results show that the primary impacts arising from the transition are related with lost/wins of friendship, change of physical space and the important role of parents/responsible for education at the first days of school. Both groups show mixed feelings characteristic of the studied process. Getting into school may be seen as a huge challenge and also as an opportunity to develop, and should be used wherever necessary, the appropriate psychoeducative interventions.

**Keywords:** school transitions, early development, feelings, kindergarten, elementary school

## INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, as pessoas são confrontadas com desafios cada vez maiores (Dillon, 2008), vendo-se obrigadas a lidar constantemente com diferentes *transições e (des)continuidades* ao longo das suas vidas (Griebel & Niesel, 2003). As transições envolvem significativos ajustamentos psicossociais e culturais com as dimensões cognitivas, sociais e emocionais, atendendo à natureza e causas da transição, à vulnerabilidade ou resiliência das pessoas implicadas e os graus de mudança e continuidade das experiências vividas (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

Com efeito, os indivíduos experienciam, gradualmente, várias e significativas *transições de vida* - mudanças significativas que ocorrem no decorrer do ciclo vital, composto por múltiplas e inter-relacionadas trajetórias desenvolvimentais (Swisher, 2008). Para além disso, nenhum dos acontecimentos vividos opera de modo independente dos outros, conduzindo às denominadas *transições ecológicas*: “*An ecological transition occurs whenever a person’s position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both.*” (Bronfenbrenner, 1979, p. 26). Estas transições são uma função conjunta das mudanças biológicas e de circunstâncias ambientais, representando por excelência exemplos do processo de acomodação mútua entre o organismo e o seu ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1977, 1979), em que crianças, pais e restantes agentes educativos são co-constructores da transição no contexto e na cultura em que cada um vive e se experimenta (Dunlop, 2003).

Neste quadro, os alunos experienciam numerosas transições pela forma como atravessam o sistema educativo (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000). As *transições entre ciclos de ensino* são momentos marcantes na vida social de alunos, pais e educadores/professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas. O que os torna particularmente sensíveis e decisivos é o facto de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente as transições mais abrangentes que regulam a vida social (Abrantes, 2005). A este nível, a transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico é um processo que envolve emoções fortes e uma nova identidade ou estatuto que a criança experimenta à medida que deixa de ser uma criança do pré-escolar e se torna num aluno da escola (Margetts, 2003). Esta transição surge como um processo de continuidade e progressão no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Dunlop, 2003). Aprender a ler, a escrever e a contar, conhecer outras crianças até então desconhecidas, orientar-se por regras e normas escolares, enfrentar um adulto-professor jamais visto e seguir horários pré-estabelecidos são exigências desencadeadoras de cortes com o passado das crianças, habitualmente vivido no seio de uma família ou de uma instituição de educação infantil (Fernandes & Moniz, 2000).

A entrada na escola é uma fase emocionante de desenvolvimento (Eccles, 1999), associada a um misto de expectativas únicas, a um elevado nível de entusiasmo e/ou a diferentes graus de ten-



## INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

são e ansiedade, decorrentes, sobretudo, das rápidas e, muitas vezes, inesperadas mudanças que ocorrem num curto espaço de tempo (Balaban, 2006; Margetts, 2000). Na prática, só muito recentemente os sentimentos das crianças sobre a escola e a sua condição de aprendizes têm sido estudados sistematicamente, advogando-se que têm implicações para o bem-estar emocional e o sucesso escolar dos mais pequenos (Ladd, Buhs & Seid, 2000; Valeski & Stipek, 2001). Porém, mesmo que provoque necessariamente expectativas e receios, a transição é uma grande oportunidade de desenvolvimento. Em geral, é nesta ambivalência que a criança vive estes momentos, desde que tenha uma base sólida de segurança pessoal e a filosofia/prática das duas instituições entre as quais se realiza este processo não seja antagónica (Balaban, 2006; Castro & Rangel, 2002). Garantir o sucesso de cada transição é imprescindível para o bem-estar social e emocional da criança, bem como para a sua performance cognitiva (Vasconcelos, 2007).

Empiricamente, de acordo com Correia e Pinto (2011) a literatura sobre a transição para a escola, mesmo escassa (principalmente no que se refere ao contexto português), incide em três domínios: *i*) a criança e os seus esforços para se adaptar ao novo meio, referindo-se os factores explicativos de adaptação/desadaptação (Kienig, 2002; Monkevicienė, Mishara & Dufour, 2006; Wigfield & Eccles, 1994; Yeboah, 2002); *ii*) os sistemas de ensino e as suas continuidades/descontinuidades com a transição (Broström, 2003; Dunlop, 2003; Einarsdóttir, 2006; Margetts, 2002; Nabuco & Lobo, 1997; Rodrigues, 2005); *iii*) as estratégias para promover a adaptação, ou seja, estudos sobre projectos e a implementação de programas que visam amenizar as descontinuidades entre os dois níveis educativos, envolvendo crianças e toda a comunidade educativa (Bierman, Nix, Greenberg, Blair & Domitrovich, 2008; Clarke & Sharpe, 2003; Dockett & Perry, 2001, 2003; Einarsdóttir, 2003; Fabian & Dunlop, 2007; Margetts, 2002, 2003).

## MÉTODO

### Objetivos

Esta investigação pretende analisar as experiências e as vivências da transição para a escola do 1º Ciclo, partindo de um conjunto de entrevistas realizadas a crianças do pré-escolar e do 1º ano. Tal como a literatura indica, torna-se importante *ouvir* as crianças como sujeitos de conhecimento, dar-lhes voz e instigar a sua forma de perceber, sentir e expressar as suas experiências actuais ou passadas (Clark, 2008; Folque, 2010).

Com este intuito, neste artigo apresentam-se alguns resultados de um estudo mais amplo, que procurava analisar diferentes aspectos do processo de transição.

### Participantes

Participaram 37 crianças, 21 (57%) do sexo masculino e 16 (43%) do sexo feminino, sendo que 12 (32%) frequentavam o último ano de pré-escolar e 25 (68%) eram alunos do 1º ano.

### Instrumentos

Recorreu-se a uma abordagem qualitativa do fenómeno da transição escolar em estudo, através de uma entrevista estruturada, construída propositadamente para o efeito. A partir deste instrumento procuram-se conhecer, entre outros aspectos, a forma como as crianças concebem o pré-escolar e a escola, bem como um conjunto de aspectos relacionados com a transição, quer em termos de experiências, quer ao nível das vivências. Para a análise das vivências de transição, mais concretamente dos sentimentos das crianças, utilizaram-se alguns cartões simbolizando alguns sentimentos a partir “Família dos Sentimentos”, apresentada por Moreira (2009).



## DO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA TRANSIÇÃO

### Procedimentos

Obtidas as autorizações das instâncias superiores para a realização deste estudo, realizaram-se individualmente as entrevistas, entre Maio e Julho de 2010, numa sala anexa àquela onde decorriam as actividades lectivas. Inicialmente, procurando o início de uma relação empática, era explicado às crianças o objectivo da investigação, bem como o seu carácter anónimo, confidencial e voluntário. Após estas indicações, era-lhes pedida autorização para gravar a entrevista. Na altura devida, era solicitado às crianças que, apontando para os cartões dispostos aleatoriamente em cima da mesa, indicassem a forma como se sentem/sentiram perante a transição, ou seja, os primeiros de escola. Cada entrevista durou entre 15 a 30 minutos aproximadamente.

Recolhidas as entrevistas, iniciou-se o processo de transcrição das mesmas. Seguidamente, foram importadas para o *software QSR NVivo 7*, a partir de onde se desenrolou o processo de análise de conteúdo, sendo que as tarefas de codificação e categorização seguiram as directrizes e características propostas por Bardin (2001).

### RESULTADOS<sup>1</sup>

Tal como já foi referido, este artigo foca os aspectos do estudo relativos às vivências e experiências da transição. Estes aspectos correspondem às seguintes questões do guião da entrevista:

- *Como foram os primeiros de escola?* (pergunta apenas colocada às crianças do 1º ano);
- *Como pensas que te vais sentir nos primeiros dias de aulas?* (pergunta colocada às crianças do pré-escolar)
- *Como te sentiste nos primeiros dias de aulas?* (pergunta colocada às crianças do 1º ano)

Relativamente à primeira pergunta, as crianças referiram os *Primeiros Impactos* (N=13, 61%) vividos e as *Primeiras Actividades* (N=8, 38%) realizadas.

Em específico, os *Primeiros Impactos* (N=13, 61%) descritos passam, em primeiro lugar, pelo seu sentimento de “Solidão” (N=4, 19%), ou seja, pelo desconhecimento dos colegas que encontraram na (nova) escola, fazendo com que se sentissem sozinhas (“quando tocou fui para dentro da sala, só que não conhecia ninguém ... todos olharam para mim” - criança E21). Por outro lado, as crianças referem-se também aos *Novos Colegas* (N=3, 14%) que começaram a conhecer (“comecei a habituar-me aos colegas novos” - criança E17). Emergem ainda verbalizações relacionadas com o *Novo Espaço Físico* (N=3, 14%) (“Estava perdido, não sabia qual era a minha sala.” - criança E6) e com a *Reunião de Pais* (N=3, 14%), com que habitualmente começa cada ano lectivo (“Com uma reunião de pais ... e estava cheio de pais à porta da sala e depois os pais podiam entrar.” - criança E12).

Já no que toca às *Primeiras Actividades*, pode constatar-se que as crianças verbalizaram diversos aspectos, mesmo que não tenham sido as aprendizagens tradicionais que, habitualmente, se ligam à escola:

*“no primeiro dia não tivemos logo aulas ... o trabalho de casa foi diferente ... foi aprender a atar os sapatos”* (criança E13)

*“No primeiro dia tentámo-nos conhecer, no segundo fizemos trabalhos e no terceiro começámos a escrever o nosso nome bem, no terceiro dia aprendemos a escrever em letra manuscrita, aprendemos o menino, depois a menina, depois a uva ...”* (criança E22)

<sup>1</sup> Na apresentação dos exemplos das verbalizações das crianças surgem dois “códigos”: PE (dizem respeito a exemplos fornecidos pelas crianças do pré-escolar, com o número atribuído à criança à frente) e E (são as respostas manifestadas pelas crianças da escola, com o respectivo número).



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

Quando se perguntou às crianças “*Como pensas que te vais sentir nos primeiros dias de aulas?*” (crianças PE) / “*Como te sentiste nos primeiros dias de aulas?*” (crianças E) podem observar-se os sentimentos que as crianças verbalizam relativamente ao período da transição. Apresentam-se os resultados tanto das crianças do 1º ano, como das crianças que ainda se encontram no pré-escolar e perspectivam como se irão sentir nessa altura. Nesse sentido, no momento da transição as crianças apresentam um certo equilíbrio entre os sentimentos considerados com uma conotação “positiva” e os considerados com um cariz “negativo”, isto é, verbalizam sentimentos como Feliz e Calmo/a, mas também Triste e Envergonhado/a. As crianças do 1º ano apresentam um maior número de verbalizações de sentimentos, o que seria expectável, pois estas já passaram pelo processo de transição. Estes resultados surgem reflectidos na Tabela 1.

Tabela 1. *Sentimentos das crianças relativamente ao momento da Transição (Sentimentos; Frequências e Percentagens)*

Sentimentos	Pré-Escolar			1º Ano			Total
	M	F	Total	M	F	Total	
Feliz	3 (23%)	2 (17%)	5 (20%)	3 (8%)	4 (24%)	7 (12%)	12 (15%)
Triste	2 (15%)	2 (17%)	4 (16%)	3 (8%)	0 (0%)	3 (5%)	7 (9%)
Calmo/a	0 (0%)	2 (17%)	2 (8%)	3 (8%)	4 (24%)	7 (12%)	9 (11%)
Envergonhado/a	2 (15%)	1 (8%)	3 (12%)	6 (15%)	3 (18%)	9 (16%)	12 (15%)
Optimista	0 (0%)	1 (8%)	1 (4%)	2 (5%)	1 (6%)	3 (5%)	4 (5%)
Surpreendido/a	1 (8%)	1 (8%)	2 (8%)	5 (13%)	0 (0%)	5 (9%)	7 (9%)
Orgulhoso/a	1 (8%)	1 (8%)	2 (8%)	4 (10%)	0 (0%)	4 (7%)	6 (7%)
Nervoso/a	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (13%)	3 (18%)	8 (14%)	8 (10%)
Impaciente	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (1%)
Esperançoso	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	1 (6%)	2 (4%)	2 (2%)
Assustado/a	1 (8%)	0 (0%)	1 (4%)	2 (3%)	0 (0%)	2 (4%)	3 (4%)
Aflito/a	2 (15%)	1 (8%)	3 (12%)	1 (5%)	0 (0%)	1 (2%)	4 (5%)
Confuso/a	1 (8%)	1 (8%)	2 (8%)	3 (8%)	1 (6%)	4 (7%)	6 (7%)
Desapontado/a	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (1%)
Total	13 (100%)	12 (100%)	25 (100%)	40 (100%)	17 (100%)	57 (100%)	82 (100%)





## DO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA TRANSIÇÃO

De acordo com a Tabela 1, os sentimentos mais enunciados foram Feliz e Envergonhado/a (N=12, 15%, cada um), seguidos do Calmo/a (N=9, 11%) e do Nervoso/a (N=8, 10%). Relativamente às crianças do pré-escolar, pese o valor do Feliz (N=5, 20%), destacam-se depois outros sentimentos que evidenciam o dito equilíbrio entre sentimentos “positivos/negativos”: Triste (N=4, 16%), Envergonhado/a e Aflito/a (N=3, 12%, cada um). O mesmo se observa relativamente às crianças do 1º ano, embora existam sentimentos com percentagens mais elevadas do que o Feliz (N=7, 12%): Envergonhado/a (N=9, 16%), Nervoso/a (N=8, 14%) e Calmo/a (N=7, 12%). Mesmo com valores mais baixos, veja-se o Surpreendido/a (N=2, 8% - crianças PE; N=5, 9% - crianças E) e o Confuso/a (N=2, 8% - crianças PE; N=4, 7% - crianças E).

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A transição para o 1º ciclo de escolaridade é, então, um marco significativo na vida das crianças. A forma como experienciam e gerem este passo terá repercussões significativas sobre o seu progresso ao longo do sistema educativo e na sua vida após a escola. Assim, afigurou-se como pertinente analisar as experiências e os sentimentos das crianças no processo de transição para a escola.

Relativamente aos primeiros dias de escola, as crianças emitem verbalizações sobre o facto de se sentirem sozinhas, antes de começarem a conhecer os novos pares (colegas/amigos) com que se vão relacionar na escola. Este aspecto é particularmente importante, pois numa tentativa de minimizar o eventual *stress* associado às transições, os amigos podem ter um papel muito importante, contribuindo para o ajustamento global da criança à escola, após a transição, nomeadamente ao nível do seu “gosto” por esta instituição (Balaban, 2006; Bronfenbrenner, 1979; Correia & Pinto, 2011; Dockett & Perry, 2007; Peters, 2003; Quinn & Hennessy, 2010; Tomada, Schneider, Domini, Greenman & Fonzi 2005). Para além do papel dos pares, as crianças mencionaram também que os pais/encarregados de educação têm um papel importante para as acompanharem neste processo. Neste sentido, é fundamental que o professor explique aos progenitores/encarregados de educação o que espera dos seus educandos, apresente a sua proposta pedagógica de trabalho e o plano de estudos para o nível em causa, esclareça dúvidas e os oriente durante os primeiros dias e ao longo do ano lectivo, procurando não perder o contacto com estes agentes educativos (Rapoport, Sarmento, Nörnberg & Pacheco, 2008). Um outro aspecto relevante ao nível dos primeiros impactos sentidos após a transição prende-se com o desconhecimento, por parte das crianças, do novo ambiente escolar. Tal aspecto vai de encontro ao que as investigações apresentam, mostrando que estes espaços influenciam o comportamento e rendimento escolar dos alunos (Margetts, 2003, 2009) e, frequentemente, as diferenças na adaptação das crianças resultariam de simples respostas às mudanças físicas e pessoais do ambiente escolar (Lohaus, Elben, Ball & Klein-Hessling, 2004).

As crianças também fazem verbalizações relacionadas com as primeiras actividades realizadas, mesmo que não sejam aprendizagens formais propriamente ditas. Tal como sugere a literatura, nesta altura, a proposta de trabalho deverá passar pela familiarização com o novo ciclo escolar, englobando actividades de integração e socialização, de menor cobrança cognitiva e de “menos conteúdos”. Privilegiar-se-ão tarefas mais livres de exploração do contexto, de materiais e das potencialidades actuais das crianças, visando o aumento da sua curiosidade e interesse pelo mundo do conhecimento científico, com que se irá confrontar ao longo das várias transições pelos vários ciclos de ensino. Assim, a adaptação das crianças à escola é um processo evolutivo e os primeiros dias após a transição não devem ser logo dedicados à alfabetização formal (Rapoport et al., 2008).

Por seu lado, pode afirmar-se que a entrada na escola é um período misto em termos de sentimentos (positivos, negativos e ambivalentes) e reacções emocionais, tanto para as crianças, como



## INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

para pais/encarregados de educação e professores (Balaban, 2006; Correia & Pinto, 2011; Einarsdóttir, 2007; Dockett & Perry, 2007; Griebel & Niesel, 2003). De um lado surgem sentimentos positivos, como Feliz e Calmo/a, enquanto, de outro lado, emergem sentimentos como Envergonhado/a e Triste, por exemplo. Porém, não se quer com isto dizer que numa 'transição de sucesso' não deva estar presente esta ambivalência, pois acaba por ser "normativa" e, de certa forma, esperada e característica deste período.

Na prática, alguns autores defendem que as crianças devem ser preparadas para a escola através de programas específicos de transição, pois o apoio contínuo antes, durante e após a transição poderá ajudar ao sucesso da mesma (Einarsdóttir, 2003; Dockett & Perry, 2001; Fabian & Dunlop, 2007; Margetts, 2002, 2009; Yebobah, 2002). Actividades e estratégias práticas (visitas à nova escola, intercâmbios entre crianças, por exemplo), bem como a discussão de "temáticas de transição" significativas e intencionais que operacionalizam os conteúdos considerados fundamentais para uma transição de sucesso surgem como relevantes. O trabalho colaborativo, entre todos os agentes educativos, permitirá revigorar a plataforma de segurança para as crianças e não permitir que estas fraquejem em momentos cruciais do seu desenvolvimento (Dockett & Perry, 2001, 2003; Margetts, 2002; Yeboah, 2002). Para além disso, na preparação das crianças para a entrada na escola deve-se também olhar ao domínio socioemocional e não apenas à dimensão intelectual e cognitiva, o que, de certa forma, parece inadequado e enfraquecerá o seu potencial de desenvolvimento (Kariuki, Chepcheng, Mbugua & Ngumi, 2007).

Em suma, é imprescindível que estes primeiros passos das crianças no mundo escolar sejam fortalecidos, permitindo-lhes avançar com confiança para os próximos desafios, a partir de bases sólidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1(1), 25-53.
- Anderson, L. W., 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.
- Balaban, N. (2006). *Everyday goodbyes: Starting school and early care - A guide to the separation process*. New York: Teachers College Press.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821-843.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broström, S. (2003). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten class in school. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 51-66.
- Castro, T. G., & Rangel, M. (2002). Do jardim de infância ao 1º ciclo. In Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia (Ed.), *Actas do 2º Encontro do Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia: Transições - Da 1ª Infância à Adolescência* (pp. 241-247). Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.



## DO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA TRANSIÇÃO

- Clark, A. (2008). *Listening as a way of life: Why and who we listen to young children* [Leaflet]. London: National Children's Bureau.
- Clarke, C., & Sharpe, P. (2003). Transition from Preschool to Primary School: An Overview of the Personal Experiences of Children and their Parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 15-24.
- Correia, K. S., & Pinto, A. M. (2011). Factores de stress e adaptação na transição do pré-escolar para o início da escolaridade. In A. M. Pinto, & L. Picado (Coords. e Orgs.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: Dos alunos aos professores* (pp. 31-53). Lisboa: Coisas de Ler.
- Dillon, N. (2008). The transition years. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74(1), 29-34.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 2-19.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). Smoothing the way: What makes a successful school transition program?. *Educational Links*, 65, 6-10.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Dunlop, A.-W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 67-86.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children: When school is out*, 9(2), 30-44.
- Einarsdóttir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 35-50.
- Einarsdóttir, J. (2006). From pre school to primary School: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 165-184.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In A.-W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 74-91). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Fernandes, E., & Moniz, B. (2000). *A criança dos 6 aos 11 Anos de Idade: Sua psicologia do desenvolvimento da personalidade e da aprendizagem*. Vagos: Edipanta.
- Folque, M. A. (2010). Interviewing young children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory & practice* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 239-260). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competences help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 25-34.
- Kariuki, M. W., Chepcheng, M. C., Mbugua, S. N., & Ngumi, O. N. (2007). Effectiveness of early childhood education program in preparing pre-school children in their social-emotional competencies at the entry to primary one. *Educational Research and Reviews*, 2(2), 26-31.
- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian, & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education* (pp. 34-50). London: Routledge Falmer Education.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.





INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

- Lohaus, A., Elben, C. E., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology, 24*, 161-173.
- Margetts, K. (2000). Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education, 7*, 20-30.
- Margetts, K. (2002). Transition to school - Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal, 10*, 103-114.
- Margetts, K. (2003). Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series, 1*, 5-14.
- Margetts, K. (2009, March). *Transition to school*. Paper presented at Professional Development Session for 'Families NSW Illawarra and Shoalhaven'. Retrieved from <http://canberrapreschools.org/downloads/WORKSHOPS/EARLY%20YEARS/School%20Readiness/Kay%20Margetts%20-%20Transition%20presentation.pdf>
- Monkevicienė, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends Programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal, 34*, 53-60.
- Moreira, P. (2009). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos - Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto: Porto Editora.
- Nabuco, M. E., & Lobo, M. M. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo). *Saber Educar, 2*, 31-41.
- Peters, S. (2003). "I didn't expect that I would get tons of friends ... More each day": children's experiences of friendship during the transition to school. *Early Years, 23*, 45-53.
- Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development, 21*, 825-842.
- Rapoport, A., Sarmento, D. F., Nörnberg, M., & Pacheco, S. M. (2008). Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. *Educação, 31*, 268-273.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações, 1*(1), 7-24.
- Swisher, R. (2008). Life transitions. In F. T. Leong (Ed.), *Encyclopedia of counseling* (Vol. 4). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Retrieved from <http://www.sage-reference.com/abstract/counseling/n217.xml>
- Tomada, G., Schneider, B. H., Domini, P. D., Greenman, P. S., & Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 314-322.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feeling about school. *Child Development, 72*, 1198-1213.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância, 81*, 44-46.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working Paper n.º 48*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Changes across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence, 14*, 107-134.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years, 22*, 51-68.

