



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Vivências da família na entrada do/a filho/a
para o 1º ano do ensino básico**

Ana Margarida Godinho Barrenho

Orientação: Prof.ª Doutora Heldermerina Pires

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação

**Vivências da família na entrada do/a filho/a para o 1º ano do ensino
básico**

Ana Margarida Godinho Barrenho

Orientadora:

Prof.ª Doutora Helderina Pires

ÉVORA, SETEMBRO DE 2014

Agradecimentos

Olhando para trás e já quase sem conseguir ver o início desta minha longa caminhada, porque de facto foi um longo e trabalhoso percurso, sinto que mais uma etapa está próxima de ser concluída. Com todo o orgulho e satisfação penso que esta jornada chega agora ao fim... e a par destes sentimentos que me assolam num momento que certamente me ficará guardado na memória e marcará a conclusão do Mestrado em Psicologia da Educação, reconheço que ao longo desta “aventura” é impossível esquecer as pessoas que dela fizeram parte, daí que ficam aqui os meus profundos agradecimentos. Por isso agradeço...

... À minha orientadora, Prof.^a Doutora Heldemerina Pires, pois sem a sua experiência não seria possível a concretização deste trabalho. A sua dedicação, empenho, honestidade, apoio incondicional, incentivo, foram incansáveis, mesmo quando eu perguntava “professora será que consigo entregar a tempo”, a resposta era sempre acompanhada de um sorriso dizendo “sim, se fores trabalhando como tem sido até agora penso que consegues”. As suas palavras encorajadoras foram sempre um grande suporte para mim, um apoio constante do qual sei que precisei, e por tudo isso agradeço todo o apreço que demonstrou por mim acreditando que era possível chegar ao fim da meta no tempo estabelecido. Sem dúvida que este trabalho é o nosso trabalho! Muito obrigada pelo trabalho e toda a disponibilidade dispensada.

... À minha avó Maria, que ao longo do meu percurso resmungava indignada do porquê eu passar tanto tempo a escrever no computador, justificando que “isto só faz mal aos olhos e à cabeça”. A si agradeço-lhe a companhia, pois enquanto eu escrevia horas sem fim, a avó fazia malha e encorajava-me a “despachar isto”.

... Aos meus pais João e Lurdes, pelo orgulho e alegria que sentem por mim. Agradeço-vos o apoio constante e por nunca me colocarem obstáculos a nada, querendo sempre o melhor para mim mesmo. Sei que o meu sucesso é também o vosso sucesso e concretização. Apesar de este objetivo ser meu, sinto que todas as alegrias e tristezas foram partilhadas convosco.

... Ao meu irmão António, que mais do que um agradecimento é um pedido de desculpa, por várias vezes ao longo deste meu Verão árduo e trabalhoso não ter “arranjado um tempo para passar tempo contigo”. Quando me encorajavas para jogar Monopólio e eu te dizia “não posso, tenho que trabalhar”, a sério que me apetecia ir jogar, mas daqui por uns anos sentirás o mesmo peso da responsabilidade que eu e verás que por vezes temos que dizer não à brincadeira.

... Ao meu namorado Paulo que sempre teve a paciência de me aturar quando

eu parecia uma louca cheia de trabalho. Sei que passo o tempo a testar a tua paciência comigo por ouvires as minhas reclamações, falta de vontade em continuar e exigências, mas mesmo assim, agradeço sempre o teu abraço em transmitires-me que eu era capaz, fazendo-me acreditar que tudo isto era possível. Também a ti peço desculpa pela falta de tempo e pelas inúmeras vezes em que disse “não dá, tenho que trabalhar” e estive ausente. Agradeço também a tua tolerância e compreensão mesmo quando fomos de férias e eu levei a bagagem extra de papéis e dossiês para mais uma vez... trabalhar!

...Obrigada à minha colega Sónia por ter a paciência de me ouvir horas ao telemóvel a resmungar por tudo e por nada. Pensamos e sentimos da mesma forma, somos uma dupla que como dizemos “um dia temos que ter um projeto juntas”. Isto diz tudo.

... À minha família, em especial à tia Teresa que viveu este ano tão intensamente como eu. Obrigada pelas dicas e pelas tardes sentada na sua cozinha a trabalhar arduamente, ainda que o tio (quase) ficasse sem jantar. Apesar disso, valeu toda a confiança depositada em mim, assim como as palavras de consolo e esperança.

... Por último e sem eles este trabalho não se podia concretizar, quero também agradecer aos pais e mães que tornaram possível a realização deste trabalho, a vós o meu obrigada, assim como a todas as pessoas que por simpatia me deram o contacto de possíveis participantes.

Vivências da família na entrada do/a filho/a para o 1º ano do ensino básico

Resumo

Com o objetivo de identificar as alterações verificadas na família aquando da transição de um/a filho/a para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas a 18 pais/mães com idades compreendidas entre os 25 e 47 anos. As respostas dos/as participantes foram examinadas através do *software* informático *NVivo10* e com recurso à técnica de análise de conteúdo. Os resultados do estudo mostraram que existem alterações no dia-a-dia da família relacionadas com a gestão dos trabalhos de casa e do tempo, recorrer a outras entidades e o/a filho/a tem menos tempo para brincar. Também se verificaram alterações na relação pais-filhos/as após a entrada de um/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. Tendo em conta as alterações registadas, os resultados evidenciaram que algumas alterações na dinâmica da família causaram dificuldades aos pais/mães, sendo estas possíveis de ultrapassar através da utilização de algumas estratégias.

Palavras-chave: alterações; família; relacionamentos; transição para a escola

Family experiences at the entrance of a son/daughter in the 1st year of primary school

Abstract

Aiming to identify the changes in family during the transition of a son/daughter to the first year of basic education, we proceeded to conduct semi-structured interviews with 18 fathers/mothers aged 25 and 47 years. The answers of participants were analyzed through the software information system NVivo10, using contents analysis techniques. The outcome showed changes on the family daily life in which were related with household aspects, time managing, getting support from others and children have less time to play. Also there were changes in the parent-child relationship after the entry of a son/daughter in the 1st grade. Based on the tracked changes, the results also showed that some modifications that cause difficulties in the family dynamics are possible to overcome through the use of certain strategies.

Keywords: changes; family; relationships; transition to school

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice Tabelas	vii
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	5
1. A Família	7
1.1 Conceito e definição de família	7
1.2 Tipos de famílias	8
1.3 Teorias explicativas	9
1.3.1 Modelo Bio-ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner	9
1.3.2 Abordagem Sistémica	12
2. Ciclo Vital da Família	14
3. Transição família-escola	14
3.1 Família com filhos pequenos: filhos na escola	19
3.2. A transição da família para a escola	22
3.3. Mudanças e adaptações na transição e para a escola	26
3.3.1. Modelo Ecológico-Dinâmico das Transições de Rimm-Kaufman e Pianta	26
3.3.2. Ajustamento da criança à transição para a escola	28
3.3.3. Ajustamento da família à transição para a escola do filho	31
3.3.4. Estratégias de favorecimento da transição para a escola	35
Parte II – Estudo Empírico	41
1.1 Introdução	43
1.2 Problemática do estudo	44
1.3 Objetivos	45
1.4 Método	45

1.4.1 Instrumentos	45
1.5 Procedimentos Gerais	47
1.5.1 Procedimentos de recolha de dados	47
1.5.2 Procedimentos de análise dos dados	49
1.6 Caracterização dos participantes do estudo	51
1.7 Apresentação dos resultados	54
1.7.1 Apresentação e descrição do sistema de categorias.....	54
1.8 Análise e discussão dos resultados	81
Conclusão	111
Bibliografia	119
Anexos	129
Anexo 1	130
Anexo 2	133
Anexo 3	134
Anexo 4	135

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos pais entrevistados	52
Tabela 2 – Perspetiva global dos temas, categorias e subcategorias de análise	55
Tabela 3 – Categoria 1: Alterações do dia-a-dia	57
Tabela 4 – Categoria 2: Alterações das relações	60
Tabela 5 – Categoria 3: Sentimentos dos pais e mães face à entrada do/a filho/a para a escola	63
Tabela 6 – Categoria 4: Dificuldades dos pais e mães	64
Tabela 7 – Subcategoria: Dificuldades dos próprios pais	66
Tabela 8 – Dificuldades dos pais e mães: Dificuldades dos pais com os filhos	67
Tabela 9 – Categoria 5: Medos e receios dos pais e mães	69
Tabela 10 – Categoria 6: Estratégias dos pais e mães para lidar com a transição do/a filho/a	72
Tabela 11 – Categoria 7: Facilitadores da transição do/a filho/a para a escola	75
Tabela 12 – Categoria 8: Promoção da transição escolar pela instituição escolar	77
Tabela 13 – Subcategoria: Pré-escolar	78
Tabela 14 – Subcategoria: Escola do 1º ciclo	79
Tabela 15 – Categoria livre ou residual (<i>free nodes</i>)	81

Introdução

Falar de família, significa falar do “lugar onde se nasce, cresce e morre” (Alarcão, 200, p. 35), ou seja, apesar dos vários encontros que o ser humano vai tendo ao longo da sua vida com outras pessoas, locais ou instituições, o “lugar” família é algo em que todo e qualquer ser humano vive. Também é na família que todo e qualquer indivíduo experiencia os seus primeiros relacionamentos e é através dela que se estabelecem as primeiras experiências com o mundo (Carter & Mcgoldrick, 2005).

Portanto a família constitui o sistema que mais influência tem no desenvolvimento de uma criança (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1999 citado em Silva, Nunes, Betti, & Rios, 2008), uma vez que a família acaba por constituir o sistema imediato dessa mesma criança. De acordo com Bronfenbrenner (1996 citado em Silva et al., 2008) as relações que se estabelecem dentro do microssistema de um indivíduo são as que aparentam ter maiores implicações para o próprio desenvolvimento da criança. Apesar de outros sistemas também terem o seu papel, este (família) acaba por ter maiores implicações (Silva et al., 2008). Tendo em conta esta consideração, quando um dos elementos da família passa por uma transição ou mudança na sua vida, este ponto de viragem terá repercussões não só na sua própria vida, como na vida dos restantes membros da sua família e exemplo desta situação poderá ser o momento em que uma criança transita do pré-escolar para o 1º ciclo.

O momento em que um/a filho/a inicia a escola, não só marca o desenvolvimento infantil da criança, bem como marca a sua família, e este processo apesar de inevitável (Castoldi, Cássia, Lopes, & Prati, 2006), poderá constituir um momento de crise familiar (Alarcão, 2000), dado que as transições escolares caracterizam-se por envolver fortes emoções num curto espaço de tempo e também envolvem alterações ao nível das relações entre os elementos da família (Margetts, 2003 citado por Melo & Silva, 2012). Desta forma, quando se verifica a transição da criança do pré-escolar para o 1º ciclo, algumas mudanças ocorrem e as famílias vêm-se obrigadas a ter que fazer alguns ajustes, tais como alteração dos horários da família (DeCaro & Worthman, 2011 citado em Dockett, Perry, & Kearney, 2012), mudanças das suas expectativas em relação à escola (Rodrigues, 2005), confronto com outros valores e normas a que a família não está habituada, tanto da própria instituição (escola) como das famílias dos restantes alunos (Relvas, 1999), aceitação dos conteúdos programáticos que são lecionados (Relvas, 1999), entre outras.

Tendo em conta que o tema aqui retratado, em Portugal, só na última década tem vindo a merecer destaque (Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011),

considerou-se pertinente investigar *as alterações verificadas na dinâmica familiar aquando da transição de uma criança do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico*. Neste sentido o objetivo geral do estudo pretende compreender as mudanças na dinâmica familiar na sequência da entrada do/a filha/a para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Para que fosse possível analisar de forma aprofundada esta questão, propusemo-nos a identificar as alterações verificadas no dia-a-dia da família, a identificar alterações nas relações entre os membros, a identificar possíveis sinais reveladores de dificuldades de adaptação à nova mudança e investigar quais as estratégias utilizadas para lidar com a nova mudança.

Face aos objetivos acima mencionados, foi desenvolvido um estudo de carácter exploratório, tendo como base uma metodologia qualitativa de investigação. A opção sobre este tipo de metodologia esteve relacionada com os objetivos de investigação propostos, assim como com a população em estudo.

A presente dissertação encontra-se estruturada em três partes. Na primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico, desenvolvido através da revisão de literatura e composto por três capítulos: o primeiro capítulo *A Família*, abordámos o conceito de família, apresentámos os vários tipos de família, assim como apresentamos duas teorias explicativas de família (Modelo Bio-ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e a Abordagem Sistémica); no segundo capítulo a *Transição na família* explorámos e identificámos as várias etapas do ciclo vital da família; por último, no capítulo a *Transição escolar* abordámos a transição escolar, onde fazemos referência às famílias com filhos na escola, a transição da criança da família para a escola e as mudanças e adaptações na transição escolar, fazendo menção ao Modelo Ecológico-Dinâmico das Transição de Rimm-Kaufman e Pianta, apresentamos as mudanças que se verificam na criança e na família aquando da transição e ainda apresentámos estratégias de promoção da transição escolar.

No que diz respeito à segunda parte, esta compreende o estudo empírico, apresentamos a natureza e objetivos de investigação, os instrumentos, os procedimentos gerais e os/as participantes. Em seguida, apresentamos os resultados do estudo com recurso à metodologia qualitativa (análise de dados), bem como a discussão dos resultados. Esta última corresponde a uma componente que reflete a contribuição específica deste estudo, o qual visou compreender quais as alterações que se verificam na dinâmica familiar após a entrada de um/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. Finalmente a terceira parte compreende as conclusões, onde se

apresentam as conclusões gerais do estudo e uma reflexão acerca das limitações do estudo, aliada a sugestões para futuras investigações.

Parte I
Enquadramento Teórico

1. A Família

1.1 Conceito e definição de família

Antes de partirmos para a análise da definição de família é importante realçar que existem muitos contornos em torno da palavra família, pois este é um termo com diversas definições. Existem autores que na sua definição de família colocam a tónica em alguns elementos, enquanto outros autores privilegiam outros elementos, originando desta forma clivagens entre as várias definições do conceito de família. Daí que o conceito de família seja um conceito relativo e não absoluto, o que leva a querer que qualquer definição é incompleta e condicionada (Dias, 2011). Segundo Gameiro (1992 citado em Relvas, 1996, p. 11) o termo família é tão complexo que qualquer “simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade” da mesma.

Ao longo dos tempos e à medida que o mundo evoluía, assistíamos a algumas mudanças. Do mesmo modo a família também foi alvo de novas conceções, ao deixar de ser um modelo tradicional prevalente, dando origem ao aparecimento de novas formas de organização familiar. Todo este movimento fez com que a própria família se tornasse num fenómeno de carácter global e complexo (Dias, 2000). Neste sentido, quando tencionamos chegar a uma definição de “família” devemos ter em conta o tempo e o lugar (Ward & Bélanger, 2011). De facto o surgimento, ao longo dos tempos de novas composições e funções no seio familiar e de novas variações nas relações, “foram consequências herdadas da mudança” (Dias, 2011, p.141).

Tendo em conta que a família é considerada como uma das instituições sociais mais persistentes no tempo, torna-se evidente que a evolução do mundo (fatores económicos, políticos, sociais, culturais, demográficos e tecnológicos) possam ter contribuído de forma significativa nas alterações da estrutura e na dinâmica familiar (Dias, 2011), sobretudo a partir da segunda metade do séc. XX (Dessen & Ramos, 2010).

Dando especial atenção à definição de família, segundo Alarcão (2000, p. 35) a família é vista como “o lugar onde se nasce, cresce e morre”; é um “espaço privilegiado para a aprendizagem e a elaboração de aspetos importantes de interação e de relacionamento com o outro” (tais como contactos corporais, linguagem, comunicação, relacionamento interpessoal, entre outros). A família é ainda um espaço privilegiado para a “vivência de relações afetivas profundas” (filiação, fraternidade, amor, sexualidade, emoções, entre outros), bem como é vista como “um grupo institucionalizado, relativamente estável que constitui uma importante base na vida

social” (Alarcão, 2000, p.35). Portanto, a família é “um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (Sampaio, 1985 citado em Alarcão, 2000, p. 37).

Tal como nos afirma Kreppner (2000) o constructo (família) é frágil e em constante processo de (re)adaptação tendo em conta os eventos normativos e não normativos do seu próprio desenvolvimento enquanto grupo de pessoas, em interação. Neste âmbito, a família pode ser vista como um grupo social de proporções menores (Naves & Vasconcelos, 2008) com características próprias (valores, costumes, crenças, rituais, entre outros) o que torna ainda mais difícil a sua definição.

1.2 Tipos de famílias

Tradicionalmente a família era vista sob o ponto de vista de uma família nuclear com um casamento tradicional, onde esta era composta por marido e mulher e posteriormente filhos; contudo tem-se verificado que este constructo se tem vindo a transformar de uma forma dinâmica (Naves & Vasconcelos, 2008). Esta nova realidade levou ao aparecimento de novas configurações familiares (Dessen & Ramos, 2010), daí ao não atendermos à diversidade familiar e aplicarmos rótulos de família nuclear e casamento tradicional seria ignorar as grandes variações que o constructo família tem vindo a sofrer ao longo dos tempos e em diferentes culturas (Harris, 2008). Neste sentido, atualmente são identificadas os seguintes tipos de famílias (Dias, 2000): a família nuclear, a qual é constituída por dois adultos de diferentes sexos e os respetivos filhos biológicos ou adotado; a união de facto trata-se de uma realidade semelhante ao casamento, dado que não implica a existência de qualquer contrato escrito; a união livre, semelhante à união de facto mas aqui não existe a ideia de formar família com contratos; famílias recompostas, as quais são constituídas por laços conjugais após o divórcio, separações ou viuvez, e aqui é frequente a existência de filhos de casamentos ou ligações anteriores levando à existência de meios-irmãos; as famílias monoparentais, compostas pela mãe ou pelo pai e os filhos, as quais são fruto de divórcio, viuvez ou da própria opção dos progenitores, mães solteiras, adoção por parte das mulheres ou dos homens sós, recurso a técnicas de reprodução; e finalmente as famílias homossexuais constituídas por duas pessoas do mesmo sexo com ou sem filhos.

Em suma, apesar da grande variedade de formas pelo qual se organiza a família é considerada como o elemento que confere maior segurança, elemento

estruturante da personalidade dos seus membros, é considerada a primeira agência educativa do ser humano (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Dias, 2000). Além disso é “considerada como um lugar privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação” (Alarcão & Gaspar, 2007, p. 90). É na família que todo e qualquer indivíduo experiencia os seus primeiros relacionamentos, ela é o primeiro grupo de referência e é através dela que se estabelecem as primeiras experiências com o mundo (Carter & McGoldrick, 2005). Apesar das mudanças que o próprio constructo família tem vindo a assistir, existem algumas tarefas previsíveis e identificáveis, independentemente das características de cada uma: (1) “estabelecimento de uma identidade clara para a família como um todo e para cada membro individual”; (2) “desenvolvimento de limites claramente definidos entre a família e o mundo exterior e entre os membros individuais dentro da família”; (3) “gestão do agregado familiar (alocar tarefas, lidar com as finanças, resolver problemas, etc)”, (4) “gestão das emoções da vida familiar” e finalmente “as famílias têm de se adaptar às tarefas em resposta às tensões normativas e não-normativas que se colocam ao longo do tempo” (Anderson & Sabatelli, 2011, p. 1).

1.3 Teorias explicativas

Atualmente existem diversos modelos que têm como objetivo explicar a forma como a família deve ser estudada e apontam algumas variáveis que influenciam a dinâmica familiar (Silva, Nunes, Betti, & Rios, 2008). Assim sendo, podemos identificar dois modelos que têm merecido destaque no estudo da família, pelo facto de serem modelos com uma grande abrangência de múltiplos aspetos e pela sua relevância: o Modelo Bio-ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1974) e a abordagem sistémica (Dias, 2011).

Segundo Ward e Bélanger (2011) a família não existe em isolamento, ela constitui uma parte de uma vasta rede de ligações, isto é, os membros que compõem a família fazem parte integrante de uma sociedade, com a qual estabelece relações com os outros grupos (vizinhos, escola, trabalho, religião, organizações, media entre outros).

1.3.1 Modelo Bio-ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

O Modelo Bio-ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner dá o seu contributo ao descrever as interações que dois ou mais sistemas podem estabelecer; por exemplo, “na família, na pré-escola, no grupo de brincadeiras ou na

sala de aula, existem em geral mais do que duas pessoas; a criança também influencia aquelas que a influenciam; outros participantes não são estranhos, mas têm relações e papéis duradouros e diversificados com a criança; e, finalmente, a conduta de todos esses participantes é afetada profundamente por outros sistemas sociais nos quais têm papéis e responsabilidade” (Bronfenbrenner, 2011, p. 66). Portanto, o modelo acima referido analisa a relação existente entre os vários sistemas sociais em que o indivíduo se move, uma vez que existe uma inter-relação entre os mesmos, sendo por isso sistemas entrelaçados (Bronfenbrenner, 2011; Ward & Bélanger, 2011). De acordo com o modelo, existem os seguintes sistemas: (1) o microsistema, que diz respeito ao ambiente dentro do qual o indivíduo está em atividade num determinado momento da sua vida (e.g. família); (2) o mesossistema contempla as relações entre dois ou mais grupos de que o indivíduo é membro (escola, jardim-de-infância, amigos, vizinhos); o (3) exossistema corresponde a contextos mais alargados nos quais a pessoa em desenvolvimento não está diretamente inserida, tal como o local de trabalho do pai e da mãe, o qual influencia o comportamento e desenvolvimento da pessoa (e.g. quando o pai ou a mãe tem um dia *stressante* no trabalho, como consequência este indivíduo poderá naquele momento estar menos capaz de prestar cuidados à criança); (4) finalmente o macrossistema corresponde aos valores culturais e crenças que podem influenciar direta ou indiretamente todos os outros subsistemas (Bronfenbrenner, 2011). Paralelamente a estes sistemas, o teórico apresenta ainda o cronossistema, o qual tem em conta as mudanças temporais que surgem na vida do indivíduo, as quais irão afetar o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011) (e.g. transição de um filho para a escola).

No seu modelo, Bronfenbrenner enfatiza também os “processos proximais”, os quais são entendidos como “formas particulares de interação entre o organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner & Morries, 2006, p. 813). Neste âmbito, são apresentados quatro aspetos multidirecionais inter-relacionados, os quais são designados como modelo PPCT (pessoa, processo, contexto e tempo) (Martins & Szymanski, 2004). Destes quatro aspetos inter-relacionados fazem parte: (a) o processo de desenvolvimento, o qual envolve a fusão e a dinâmica da relação entre o indivíduo e o contexto; (b) a pessoa, com o seu repertório individual (características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais); (c) o contexto de desenvolvimento humano, definido como sistemas entrelaçados da ecologia do desenvolvimento humano (já descritos anteriormente); e (d) o tempo, o qual envolve

as dimensões temporais, o qual constitui o cronossistema que modera as mudanças ao longo do ciclo de vida (Bronfenbrenner, 1977, 1979).

Em conclusão, para que ocorra o desenvolvimento da pessoa, é estritamente necessário que ela participe ativamente neste processo de interações recíprocas de complexidade crescente, com pessoas com as quais desenvolve apego ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Por exemplo, quando uma criança ingressa na escola, ela amplia as suas relações e formas de funcionamento. Desta forma os processos proximais expandem-se, bem como se dá o seu desenvolvimento humano (Bhering & Sarkis, 2009). Por si só, este facto envolve grandes mudanças na vida da criança, mas também envolve grandes mudanças para os pais e familiares próximos, uma vez que lidar com a entrada de uma criança para a escola obriga a ter que lidar com sentimentos, por vezes ambivalentes (e.g. sentimentos inerentes às novas preocupações, rotinas e adequações) (Bhering & Sarkis, 2009). Neste pequeno exemplo, podemos verificar a relação entre dois microssistemas no qual uma única criança está implicada, e apesar de a sua família operar no microssistema escola de uma forma indireta, ela também acaba por ser afetada pela mesma, através das consequências que se repercutem na família, no caso da criança não se adaptar ao contexto escolar.

A família, segundo este modelo é vista como um contexto de desenvolvimento e ao mesmo tempo é considerada como um fenómeno complexo, onde é difícil a sua compreensão tendo em conta a quantidade de condições envolvidas (internas e externas a ela) e que apresentam efeitos que vão sendo acumulados ao longo do tempo (Silva et al., 2008). Deste modo, a família é também uma instituição social, entre outras instituições (e.g. escola). Tal como todas as instituições a família também tem a sua estrutura e funções que a possibilitam contactar com a sociedade como um todo e ao mesmo tempo separá-la das outras instituições (Ward & Bélanger, 2011). Das várias funções são de salientar as seguintes: (a) a família tem a função de proteção física dos seus membros; (b) preocupação com o bem-estar emocional dos seus membros; (c) prepara os seus membros para o futuro, isto é para assumir um lugar na sociedade; finalmente, (d) a família apresenta características próprias relacionadas com a sua etnia, religião e estatuto socioeconómico (Ward & Bélanger, 2011).

1.3.2 Abordagem Sistémica

Dando especial atenção à abordagem sistémica (Teoria Geral dos Sistemas), segundo Alarcão (2000) a família tem vindo a ser compreendida sob o ponto de vista sistémico. Desta forma a família é vista como um conjunto de pessoas pertencentes a uma unidade social, como um todo sistémico onde são estabelecidas relações entre os seus membros e o meio exterior (Dias, 2011). De forma a facilitar esta visão da família como “um todo” Cezar-Ferreira (2004, p. 83) propõe o seguinte raciocínio: “a família é uma unidade psicoafectiva, da qual depende o desenvolvimento dos seus membros”. Assim, na família vão sendo construídos padrões relacionais, os quais conferem unidade e identidade, entre um único membro e os restantes, e é a partir desta convivência que se estabelecem as relações, dando origem à partilha de uma linguagem e na construção de padrões de relação fundados em valores, crenças e mitos (Cezar-Ferreira, 2004). Segundo Andolfi (1981 citado em Alarcão, 2000, p. 38) “a família é um sistema entre sistemas e que é essencial a exploração das relações interpessoais, e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o individuo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros”. Assim sendo, a família é considerada como um sistema, uma vez que ela (1) é composta por objetos (pessoas) e respetivos atributos (características) e relações; (2) contém subsistemas e é contida por diversos outros sistemas, todos eles ligados de forma hierarquicamente organizada; (3) possui limites e fronteiras que a distinguem do seu meio. Neste sentido, a família como sistema formado por subsistemas, recebe influência mas também influencia outros sistemas, ou seja, é caracterizado por influências recíprocas, as quais fazem dela um sistema aberto (Dias, 2011).

Tendo em conta as perspetivas adotadas para compreender a família, podemos afirmar que a família aqui é entendida como “um sistema, um todo, uma globalidade que só nessa perspetiva holística pode ser corretamente compreendida” (Relvas, 1996, p. 10). Por tudo o que anteriormente foi exposto, não podemos afirmar que existe uma organização familiar universal, que existe um modelo único ou melhor de família; ao invés disso, temos que compreender a família como um todo pois, cada uma varia substancialmente no que diz respeito à sua dinâmica, estrutura e funcionamento (Stamm & Miotto, 2003). Do mesmo modo, não podemos por isso, afirmar que existem famílias iguais, dado que cada uma delas apresenta as suas características e dinâmica própria. Contudo, segundo as teorias apresentadas, a família é vista como um sistema, onde podemos identificar por um lado um todo, mas ao mesmo tempo podemos identificar partes de sistemas, isto é, de sistemas mais

vastos nos quais a própria família se integra (Relvas, 1996). Por outro lado, ainda dentro do sistema família, existem outras totalidades mais pequenas (em que a menor corresponde ao indivíduo), que fazem parte de um grupo total, as quais são denominadas de subsistemas (unidades sistémico/relacionais). O que na verdade se verifica é que segundo a perspetiva sistémica, existe uma hierarquização do sistema família em pequenos subsistemas que são criados através das interações particulares entre os indivíduos nela envolvidos, com os papéis desempenhados por cada membro, pelos estatutos ocupados e com as normas transacionais que progressivamente se vão construindo (Relvas, 1996). Neste sentido, o que podemos verificar em todas as famílias são “sistemas dentro de outros sistemas” em que em cada um pode identificar diferentes regras que regulam a interação/relacionamento entre os vários membros da família.

De acordo com (Minuchin, 1982, p. 58) “o sistema familiar diferencia e leva a cabo suas funções através de subsistemas. Os indivíduos são subsistemas dentro de uma família. Díades, tais como esposo-esposa e mãe-filho, podem ser subsistemas. Os subsistemas podem ser formados por geração, sexo, interesse ou por função”, ou seja estes subsistemas irão, fundamentalmente, depender da díade familiar. Para além disso, no caso das famílias recompostas, adotivas e outras famílias “não tradicionais” também terão os seus subsistemas, no entanto é a cultura da família que irá definir e moldar esses subsistemas familiares (Conell, 2010). Neste sentido, um único indivíduo pode pertencer a diferentes subsistemas, onde em cada um deles tem um diferente nível de poder e onde faz diferentes aprendizagens; ou seja, um indivíduo pode ser filho, sobrinho, irmão mais velho ou irmão mais novo, marido, pai, etc, levando-o a que em diferentes subsistemas ele também tenha diferentes relações complementares (Minuchin, 1981, 1982). Assim sendo, podemos afirmar que dentro de um sistema familiar existe uma complexidade organizacional, a qual correspondente aos vários subsistemas que compõem a família, e são essas pequenas unidades que formam o sistema família. Considerando os subsistemas em termos de gerações, podemos identificar os seguintes: o subsistema conjugal (ensina às crianças a forma como se deve relacionar futuramente em relacionamento íntimos e fornecem um modelo de transação entre homem-mulher), o subsistema parental (envolve a criação dos filhos e tem como funções alimentar, orientar, socializar e controlar e é o marido e a mulher que compõem este subsistema, ou outros tais como avós ou filhos/irmãos mais velhos que poderão eventualmente estar envolvidos) e finalmente o subsistema fraternal (possibilita às crianças a experimentação de

relações entre iguais e oferece a oportunidade de aprendizagem de padrões de negociação, cooperação e competição (Anderson & Sabatelli, 2011). Portanto, a eficácia e a forma como o sistema funciona é influenciada pela eficácia e funcionamento de cada um dos subsistemas, levando a querer que existe uma interdependência entre os vários que compõem o sistema familiar. Dado que no contexto familiar, mesmo os fatores que parecem apenas ter influência sobre um só indivíduo, acabam por ter impacto em todos os membros (Anderson & Sabatelli, 2011).

É ainda importante não esquecer que o próprio sistema familiar é também um entre outros sistemas sociais, tais como sociais, políticos, económicos, educacionais, éticos entre outros, os quais têm impacto na família, mas sobre os quais o sistema família também tem impacto. Por outras palavras, existe uma dinâmica entre o sistema família o qual afeta e é afetado por sistemas sociais mais alargados (Anderson & Sabatelli, 2011).

2. Ciclo Vital da Família

De acordo com Relvas (1996) quando se fala em família existem dois fatores a tomar em linha de conta - o tempo e a mudança. Por um lado o tempo surge associado às tarefas do desenvolvimento da família, como marcos importantes que por norma todas as famílias devem superar. Por outro lado existe a mudança, que se situa no tempo, a qual é inevitável a família não experienciar. Isto significa que o tempo é linear e existem várias tarefas que a família irá encontrar e a mudança dá-se no decorrer desse tempo em que a família deverá ajustar-se a essas fases da sua vida (Dankoski, 2001). Desta forma podemos afirmar que existe um tempo processual, o qual se refere aos diversos momentos estruturais que progressivamente se vão colocando à família. Esses são momentos em que é necessário que os elementos que compõem o sistema familiar atuem sob diferentes papéis e se posicionem consoante o momento que estão a viver (e.g. ao longo da vida o homem inicialmente desempenha o papel de filho, marido e mais tarde de pai).

Neste âmbito, de tempo e mudança, coloca-se o termo Ciclo Vital da Família, o qual corresponde ao conjunto de fases/etapas que cada unidade familiar atravessa desde que se constitui até ao momento em que deixa de existir. Nesse período são especificadas as suas características, tarefas, dificuldades e potencialidades, ou seja, o ciclo vital corresponde ao processo evolutivo pelo qual a família passa ao longo da vida (Machado, Soprano, Machado, Lustosa, Lima & Mota, 2005). Neste sentido, abordar o ciclo de vida da família significa identificar uma sequência previsível de

transformações ao nível da organização familiar, sempre tendo como referencia as tarefas de desenvolvimento que por norma cada família atravessa (Pinto & Ribeiro, 2010). A transição de um estágio de desenvolvimento para outro ocorre tendo em conta um dos seguintes processos: processos individuais, processos familiares, normas sociais, acontecimentos históricos e condições ecológicas (Pinto & Ribeiro, 2010). O ciclo de vida da família pode englobar três ou quatro gerações que se movem como um sistema através do tempo. Considerando-se assim que os processos familiares são circulares, o tempo linear e a tarefa de cada geração corresponde a um ajustamento que cada geração deverá fazer ao ciclo de vida (Dankoski, 2001).

Da sequência previsível de transformações que de acordo com Carter e McGoldrick (1989) fazem parte do ciclo vital da família as seguintes etapas: (1) saída de casa (jovens solteiros) - neste estágio a tarefa mais importante prende-se com a separação da sua família de origem sem que se corte completamente esta ligação; (2) união da família no casamento (o novo casal) - aqui o novo casal tem a tarefa de criar uma nova definição do seu relacionamento como um sistema separado de cada família de origem e aqui poderão existir dificuldades no estabelecimento de ligações adequadas com os sistemas alargados; (3) famílias com filhos pequenos - deverá haver uma aceitação dos novos membros no sistema, a qual supõe uma aceitação da parentalidade. Esta fase poderá acarretar algumas dificuldades, nomeadamente: conduzir a algumas discussões sobre as novas responsabilidades a assumir; a recusa ou incapacidade de exercer as suas funções de pai e mãe para com os filhos; incapacidade em colocar limites e assumir uma postura de autoridade, não-aceitação da fronteira geracional (subsistema parental/subsistema filial); dificuldades em reconhecer e assumir as responsabilidades e cuidados domésticos que o nascimento de filhos provoca e dificuldade em prestar cuidados adequados à criança; (4) famílias com adolescentes - o facto de a adolescência ser conotada com uma imagem de rebeldia e rejeição dos valores instituídos e associados a um conjunto de experiências negativas, leva a que pais e mães se confrontem com uma nova etapa do ciclo de vida. Deste modo, têm que adaptar-se a esta nova fase do desenvolvimento humano que o seu filho se encontra. Portanto a família tem que reorganizar-se e marcar uma nova posição dos filhos dentro do sistema familiar, bem como redefinir o papel do pai e da mãe em relação aos seus filhos. Deverá também existir um novo equilíbrio entre o subsistema individual, familiar e social e estabelecerem-se fronteiras qualitativamente diferentes das que anteriormente se tinham estabelecido no estágio em que os filhos eram pequenos. O filho adolescente tem como tarefa inerente ao seu próprio de

desenvolvimento a busca da autonomia e a construção da identidade. No entanto, ao mesmo tempo, o seu pai e mãe confrontam-se com o processo de redescoberta ou redefinição da identidade e autonomia quer individual quer do casal; (5) lançamento dos filhos e seguir em frente - o sistema familiar tem que aceitar várias entradas e saídas de novos elementos no próprio sistema familiar e neste sentido poderão existir dificuldades por parte das famílias em aceitar esses novos membros. Nesta fase também deverá existir uma reestruturação da relação conjugal, dado que não são necessárias mais responsabilidades paternas; (6) família no estágio de vida tardio: deverá existir a aceitação da mudança dos papéis geracionais, sobretudo ajustamento à aposentadoria. Como dificuldades, coloca-se a insegurança e a dependência financeira, bem como a dificuldade em assumir a perda do cônjuge e/ou de amigos e parentes próximos. Por sua vez, o subsistema filial tem também a tarefa de lidar com o envelhecimento dos pais, incapacidade e desaparecimento destes.

De acordo com Carter e McGoldrick (1989) no âmbito do ciclo vital da família verificamos que a família está exposta a *stressores* “verticais”, que correspondem aos chamados *stressores* transgeracionais (e.g. inclui padrões, mitos, tabus, expectativas, segredos, legados transmitidos de geração em geração) e *stressores* “horizontais”, os quais estão relacionados com as transições ao nível dos estádios do ciclo vital (eventos previsíveis) ou ainda podem ocorrer eventos imprevisíveis que também afetam o ciclo de vida da família (e.g. morte prematura de um membro da família, nascimento de uma criança com deficiência, entre outros). Portanto, quando existe uma intersecção entre os *stressores* verticais e os *stressores* horizontais, este facto poderá provocar alguma ansiedade na família (Dankoski, 2001). Exemplo desta situação poderá ser o momento de adaptação de um filho à escola e a separação ou perda por morte de um dos progenitores (Castoldi, Cássia, Lopes, & Prati, 2004).

Tal como podemos verificar, são pelo menos seis estádios de desenvolvimento do ciclo vital da família, e os sistemas familiares têm a árdua tarefa de não só adaptarem-se/ajustarem-se às mudanças que surgem do crescimento dos seus membros, bem como a família tem ainda a tarefa de manter o bem-estar psicológico de cada um, na tentativa de voltar a encontrar a estabilidade nas relações familiares (Kreppner, 2000). É neste sentido que a família revela ser um grupo social, na medida em que pode contar com o suporte dessa rede de apoio com o objetivo de tentar superar as dificuldades do processo de transição de um estágio de desenvolvimento para outro (Dessen & Braz, 2000). A rede de apoio da família advém das interações entre os membros na família. Por exemplo, entre os elementos do casal, as relações

satisfatórias e felizes no subsistema marital poderão constituir uma boa fonte de apoio para atravessar as várias etapas do desenvolvimento do ciclo vital da família. As relações familiares poderão constituir um bom suporte para a família em momentos críticos do ciclo vital da família (Dessen & Polonia, 2007).

Contudo, nem sempre as mudanças no ciclo vital da família são realizadas com sucesso, e esses momentos críticos acabam por afetar a dinâmica familiar e exigem mudanças significativas nas relações entre os membros da família (Dankoski, 2001). Segundo a abordagem sistémica (Teoria Geral dos Sistemas), as mudanças que ocorrem na família podem ser denominadas de mudanças de primeira ou segunda ordem (Cezar-Ferreira, 2004). No que diz respeito às mudanças de primeira ordem mudanças, estas simbolizam mudanças quantitativas, tais como mudanças no horário escolar dos filhos; as segundas, mudanças de segunda ordem, correspondem a mudanças qualitativas onde podemos incluir a passagem das famílias de um estágio de desenvolvimento para outro do ciclo vital da família (Alarcão, 2000). Assim sendo, existem situações em que o sistema familiar tem que apenas, implementar mudanças de primeira ordem, pois as mudanças de segunda ordem poderiam conduzir a família à degradação. Ao invés disso, surgem outras situações em que a família tem que vivenciar mudanças de segunda ordem para que consiga garantir a sua evolução e sobrevivência (Alarcão, 2000). Estes períodos de mudança são momentos de crise, pois são períodos de tensão e *stress* que afetam o equilíbrio do sistema ou do próprio indivíduo. De acordo com Minuchin (1979 citado em Alarcão, 2000) existem quatro situações que podem provocar *stress* no sistema familiar: (1) quando um membro da família contacta com uma fonte de *stress* extrafamiliar; (2) quando toda a família contacta com uma fonte extrafamiliar; (3) *stress* proveniente da passagem de um período de transição no ciclo vital da família; (4) *stress* provocado por problemas particulares.

Qualquer acontecimento poderá afetar um único membro, mas esse membro, ao fazer parte do sistema familiar, também irá afetar o sistema familiar. Nestas situações de *stress* familiar será necessária flexibilidade e capacidade de adaptação. Existem famílias que possuem uma boa capacidade de mudança e adaptação enquanto outras não conseguem um resultado satisfatório (Stamm & Mito, 2003). Em alguns casos o próprio grupo vai de encontro a essa nova estrutura de funcionamento sem se dar conta dessas mudanças (Cezar-Ferreira, 2004), pois a própria natureza das transições no ciclo vital da família envolve a reorganização da família, levando a que os próprios membros da família revejam e redefinem os laços de vinculação entre

eles (Dankoski, 2001). As fases de desenvolvimento que se colocam durante o ciclo vital da família, quer em termos individuais, familiares ou sociais, constituem fatores que influenciam definitivamente a (dis)funcionalidade do sistema familiar e como consequência disso poderá existir um (des)ajustamento dos comportamentos dos vários membros da família (Nave & Jesus, 2005). Para que este ajustamento seja realizado com sucesso, a família deverá desenvolver estratégias e regras de forma a dar resposta à nova informação que a fase do próprio ciclo vital da família lhes coloca. É fundamental que da parte da família exista uma adaptabilidade à nova fase de desenvolvimento (Anderson & Sabatelli, 2011).

Ao analisar a família, Relvas (1996) define um eixo sincrónico e outro diacrónico. O eixo sincrónico diz respeito ao espaço, normas e padrões de interação que caracterizam determinada família. Estes revelam-se através da estrutura da família, nas relações que se estabelecem em cada etapa da vida da família e lhe conferem configurações particulares. O eixo diacrónico, que diz respeito ao tempo, comporta a história familiar (englobando a família de origem e a família extensa), a família nuclear e os seus subsistemas. Portanto, tomando em linha de conta a existência destes dois eixos, a análise de uma família deve ter em conta a sua história (eixo diacrónico) e a forma como esta se organiza no aspeto relacional (eixo sincrónico), pois à medida que o tempo vai passando é impreterível que as próprias relações familiares também se reorganizem. De facto isto pode ser visível através do seguinte exemplo: imaginando um jovem casal que possui um modelo próprio de relacionamento, aquando do nascimento do seu primeiro filho, o mesmo casal terá a necessidade de alterar este relacionamento. Ou seja, por um lado existe a mudança no eixo sincrónico ao fazer alterações no relacionamento do casal (e.g. a mãe vai ter menos tempo para o marido, pois tem outras tarefas) e ao mesmo tempo mudanças no eixo diacrónico que correspondem à etapa de desenvolvimento do nascimento de filhos (Relvas, 1996). Numa perspetiva desenvolvimentista, as mudanças que se colocam à família podem ser explicadas à luz do Modelo de Transição da família de Cowan (1991), o qual tem como objetivo estudar as várias etapas que formam o ciclo de desenvolvimento da família, tais como o nascimento do primeiro filho, o divórcio, o novo casamento, entre outros, onde são incluídas as perspetivas de todos os membros da família. Este modelo parece ser útil para o tema aqui abordado, na medida em que através dele é possível haver uma compreensão da adaptação dos pais no processo de interação da família com a escola que acolhe a criança (Griebel & Niesel, 1997). Portanto, este modelo de transições na família foi adaptado ao estudo

da entrada de um filho para a escola, o qual também é um marco na vida da família, tentando compreender as tarefas com que os pais se deparam durante o processo de transição da criança para o sistema educacional, uma vez que associado à transição do filho para a escola, também os pais experienciam a transição de serem pais de uma criança que passa a fazer parte de um novo sistema – a escola (Niesel & Griebel, 2005). A transição para a escola constitui um marco importante na vida quer da criança, quer da sua família (Giallo, Matthews, & Kienhuis, 2010), uma vez que quando a criança começa a escola, o contexto imediato da criança era a família (Dockett & Perry, 2013).

Tal como foi referido, a família constitui o sistema que mais influência tem no desenvolvimento da criança, e neste sentido enquanto as famílias “fornecem os apoios sociais, culturais e emocionais que as crianças precisam para funcionar com sucesso na escola” (Pelletier & Brent, 2002, p. 46), a família tem a tarefa de se adaptar a esta nova fase do desenvolvimento da família aquando do momento em que o filho entra para a escola. O momento da transição em que os filhos entram para a escola poderá acarretar fortes emoções para a família, pois os pais e mães poderão sentir-se felizes pelo facto dos seus filhos terem oportunidade de frequentar a escola e saberem que existe alguém responsável por essa educação formal mas, por outro lado, poderão sentir-se inseguros sobre esta nova etapa do ciclo vital da família.

3. Transição família-escola

3.1 Família com filhos pequenos: filhos na escola

Tornar-se pai ou mãe é sem dúvida um evento significativo no ciclo vital de uma família, mas após os filhos crescerem e alcançarem a idade para entrarem na escola (considerado os 6 anos como marco da entrada para o ensino básico), para além da criança, também o pai e a mãe terão que adaptar-se a esta mudança como tarefa normativa do desenvolvimento do ciclo de vida familiar (Dockett, Perry, & Kearney, 2012). Mesmo para as crianças que frequentaram o pré-escolar, a entrada no primeiro ano do ensino básico constitui um novo evento para a criança, apesar de esta não ser a sua primeira experiência na escola (Alarcão, 2000, Rapoport, Sarmiento, Nörnberg, & Pacheco, 2008; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008).

Tal como já aqui foi referido o momento da entrada de uma criança para a escola constitui sem dúvida um marco importante na vida da criança. Mas, também é uma etapa fundamental no desenvolvimento da família, na medida em que quer a criança, quer a família, experienciam uma nova experiência. Esta experiência de

separação entre a criança e os seus pais constitui-se como uma mudança também caracterizada pela incerteza e imprevisibilidade (Castoldi et al., 2004; Dockett, Perry, & Kearney, 2012). Não existem certezas de que este momento do ciclo vital da família será realizado com sucesso e sem *stress*. Tendo em conta os modelos teóricos de análise da família anteriormente apresentados, a entrada de um filho para a escola, não deverá ser analisada à luz de um enfoque individual, mas sim de um enfoque sistémico. Considerando esse ponto de vista, um subsistema familiar influencia o sistema familiar e vice-versa; deste modo, deve-se ter um olhar sistémico perante esta mudança no ciclo vital da família (Terigi, 2007). Tal como outras transições, também a transição para a escola está inserida num contexto social estando também sujeita a outras relações e interações (Dockett et al., 2012). Neste contexto, a transição para o 1º ciclo, retrata uma transição ecológica. Verifica-se neste caso que “a posição da criança no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel e de ambiente” (Bronfenbrenner, 1996 citado em Trivellato-ferreira & Marturano, 2008, p. 550). Segundo Carter e McGoldrick (1989) esta mudança constituiu um dos momentos mais sensíveis para o desenvolvimento da família, na medida em que deverá existir uma aceitação da entrada do filho para a escola. Portanto, o que acontece no sistema familiar terá necessariamente consequência na forma como a criança irá encarar e experienciar esta nova fase - transição escolar (Dockett et al., 2012).

Para a família, a entrada do seu filho para a escola constituiu um teste ao cumprimento das suas funções externas, de socialização e adaptação da criança à cultura. É neste momento que as famílias são avaliadas através das competências que a criança demonstra ter para se relacionar com os outros (adultos ou crianças) e pelas suas aprendizagens, as quais se traduzem nos resultados escolares (Alarcão, 2000). Quanto às funções internas, estas correspondem à prestação de cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afetivas dos membros da família, com vista à sua proteção (Relvas, 1996). Portanto, as funções da família para com a criança enquadram-se sobretudo ao nível dos papéis sociais de socialização ou seja, “inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo” (Polónia & Dessen, 2005, p. 304). Estas funções da família reforçadas pelas funções da escola como instituição de educação, que realça a socialização do saber sistematizado, isto é aquisição do saber culturalmente organizado e tendo em conta as diversas áreas de conhecimento (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Tendo em conta as funções de cada um dos referidos contextos (família

e escola) é impossível supor que são instituições completamente independentes. Estas, apesar de terem objetivos diferentes, interpenetram-se uma na outra, dado que partilham a árdua tarefa de preparar as crianças para a inserção participativa e produtiva na sociedade (Reali & Tancredi, 2005). Se por um lado a família tem junto da criança a função de promover a socialização, por outro a escola tem a dupla função de proporcionar aos alunos o acesso à aprendizagem de conhecimentos escolares, bem como dar oportunidades à criança de estabelecer relações de convivência com os seus pares e com outros adultos.

De acordo com Relvas (1996, p. 114) “a entrada dos filhos na escola é a primeira crise de desmembramento com que a família se confronta, implicando em termos internos a separação, e em termos externos o início da relação com um sistema novo, bem organizado e altamente significativo”. No entanto, aquilo a que a família aspira é sem dúvida que os seus filhos sejam bem-sucedidos na escola, que tenham amigos e que sejam respeitados e reconhecidos como indivíduos dentro de um novo sistema (Broström, 2000).

No que diz respeito a investigações sobre o tema aqui em discussão, em Portugal só na última década é que têm sido realizados estudos (Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011) no sentido de compreender as mudanças que ocorrem na família enquanto problema social e sociológico (Abrantes, 2009), bem como tem sido dada pouca atenção ao papel dos pais aquando da transição da criança para o 1º ciclo (Cowen & Cowen, 2012). Ao nível familiar podemos identificar mudanças a três níveis: individual, relacional e contextual (Dockett et al., 2012).

No que se refere ao nível individual, a criança experiencia uma mudança de identidade ao tornar-se um “estudante” da escola. Os adultos sofrem esta mudança individual, na medida em que os pais da criança tornam-se pai e mãe de um “estudante” da escola. Os professores e outros adultos passarão a fazer parte da vida desta criança e desta família, e naturalmente existirão situações que irão motivar comentários e julgamentos sobre aquela criança e aquela família (Griebel & Niesel, 2013). Além disso, o pai e a mãe poderão sentir-se “testados” em relação à preparação do seu filho para a escola, o que os levará a estarem atentos à realização dos trabalhos de casa e aos recursos necessários à sua realização (Pimlott-Wilson, 2011).

Num segundo nível – relacionamentos – verifica-se que as crianças irão na nova escola deparar-se com novos colegas e adultos, assim como a família da criança também irá deparar-se com estes novos atores (Dockett et al., 2012). No fundo,

criança e família veem-se obrigados a construir novas relações no contexto escolar ao conhecer o professor da criança, e outros professores da escola, outros encarregados de educação, funcionários da escola, novos colegas de turma da criança (Dockett et al., 2012). Para além destes novos relacionamentos, dentro do sistema familiar também se verificam algumas alterações, uma vez que a criança tem tendência para querer ser mais autónoma e independente, de forma a adquirir o seu novo estatuto de “estudante” (Walker & MacPhee, 2011).

Finalmente, o nível – contextual faz referência aos esforços do sistema família ao tentar incorporar novas responsabilidades relacionadas com o seu próprio trabalho e com a escola do filho no seu dia-a-dia, o que significa que as famílias têm que realizar ajustes ao nível dos horários e devem passar a integrar múltiplos contextos nas suas vidas (Dockett et al., 2012).

3.2. A transição da família para a escola

Ao longo da vida, desde o nascimento até ao momento da sua morte, o ser humano assiste e sofre várias mudanças. Sejam essas mudanças mais ou menos significativas, todas levam a pessoa a adaptar-se e a ajustar-se o melhor possível. O mesmo acontece com a escola, essa instituição que nos acompanha ao longo dos primeiros anos da nossa vida, a qual parece ser o contexto que mais influência tem na vida do ser humano (Margetts, 2005), sendo que a entrada para a escola constitui o primeiro grande marco na vida de todas as crianças (Fabian, 2000). Apesar das transições escolares variarem de país para país e de região para região (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008), a “transição da família ou do jardim-de-infância para a escola do 1º ciclo é uma construção social produzida pela humanidade” (Guzman & Lund, 2012, p. 4). No caso Português, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, p. 5125) o próprio Sistema Educativo compreende a educação pré-escolar, a qual é “complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”, e ainda é composta pela educação escolar obrigatória que vai do “ensino básico ao ensino secundário”. A escolaridade inicia-se aos 6 anos de idade (início do 1º ciclo do ensino básico), sendo neste momento que as crianças portuguesas devem de facto iniciar a sua escolaridade obrigatória e iniciando deste modo o seu percurso escolar.

Para a criança que inicia o seu percurso escolar, este momento representa uma mudança de papel, de *status* e de posição (Dockett & Perry, 2007), o qual faz parte do seu desenvolvimento. Contudo, para algumas crianças a entrada para a

escola poderá representar novos desafios e poucas dificuldades, enquanto para outras crianças, a mesma experiência poderá acarretar crescentes dificuldades e desafios difíceis de ultrapassar (Fabian, 2007; Margetts, 2006, 2008). Estas diferenças devem-se ao facto de cada indivíduo trazer consigo um repertório de experiências, fruto da sua individualidade, bem como apresentar uma personalidade que também irá influenciar o processo de transição e adaptação à escola (Margetts, 2006). Por tudo o que foi anteriormente dito, Margetts (1999) afirma que a transição de cada criança é única e, isso deve-se ao seu próprio desenvolvimento e experiências. Quando esta transição é vivenciada de forma negativa, este facto poderá estar relacionado com a grande tensão/ansiedade e expectativas elevadas por parte das crianças associada à entrada para a escola (Broström, 2000a, 2000b; Griebel & Niesel, 2000; Margetts, 2005; Center at the University of North Carolina at Greensboro, 2005; O’Kane & Hayes, 2006).

As investigações levadas a cabo por Broström (2000b) a 375 crianças da pré-escola revelaram que 19% das respostas revelaram que os alunos aparentavam estar ansiosos sobre o início da escola primária.

De acordo com o estudo realizado por Einarsdottir (2003 citado em Einarsdottir, 2013) a crianças com 5-6 anos de idade sobre a sua opinião e atitude acerca da transição escolar, verificou-se que a maior parte das crianças estava preocupada com a forma como a escola seria diferente da pré-escola (organização, tamanho, toque de entrada e receção, aprendizagem, regras e comportamento adequados). Algumas destas crianças pareciam estar ansiosas com o começo das aulas, pelo facto de virem a estar num ambiente diferente e fazerem novas aprendizagens. Verificou-se ainda que outras crianças estavam preocupadas com o facto de não saberem o que deveriam fazer aquando do início das aulas, e outras que estavam preocupadas pelo facto de terem que relacionar-se com crianças mais velhas. É possível verificar no referido estudo que são várias as preocupações das crianças e, por vezes, estas revelam não saber que expectativas são depositadas nelas próprias ou o que elas devem esperar da escola.

Um outro estudo realizado pela mesma investigadora Einarsdottir (2012 citado em Einarsdottir, 2013) com crianças do último ano do pré-escolar mostrou que as crianças consideravam a transição escolar um período importante e revelou que estes futuros alunos esperavam mudanças significativas na sua vida. As crianças também referiram que tinham consciência de que lhes seriam feitas mais exigências em relação à aprendizagem, ao nível da matemática e da leitura, bem como revelaram

que tinham conhecimento de que na escola primária iriam ter menos tempo para brincar, ao invés do que acontecia na pré-escola. Com alunos do 1º ano de escolaridade a mesma investigadora (Einarsdottir, 2010 citado em Einarsdottir, 2013) também realizou um estudo, no qual destacou que do ponto de vista das crianças que existiam grandes diferenças entre a pré-escola e a escola primária. Entre as diferenças destacam-se: as tarefas do dia-a-dia escolar mais exigentes, mais momentos de escuta e menos momentos para brincar.

Apesar do momento de passagem para o 1º ano de escolaridade provocar expectativas, *stress* e medos (Sim-Sim, 2009) segundo Silva e Melo (2012) este momento de transição é também uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. A transição para a escola primária merece destaque, uma vez que constitui a primeira grande mudança na vida da criança, e será esta que irá influenciar todas as outras (Fabian, 2007, Fabian & Dunlop, 2006), e através dos estudos apresentados ficou claro que esta transição, na opinião das crianças é demasiado significativa na sua vida.

De acordo com Alvarado e Suárez (2009, p. 910) as transições são definidas como “momentos críticos de trocas que os meninos e as meninas vivem ao passar de um ambiente para outro abrindo oportunidades para o seu desenvolvimento humano e para a sua aprendizagem para a vida e para a escola”; são fases da vida que envolvem mudanças as quais estão relacionadas com as exigências de desenvolvimento (Niesel & Griebel, 2005). No âmbito das transições escolares, Kagan (1991 citado em Vrinioti, Einarsdottir, & Broström, n.d.) distinguiu as transições verticais e as transições horizontais. No que diz respeito às primeiras, estas referem-se a mudanças que o indivíduo sofre ao transitar de um estado/estatuto para outro (e.g. do jardim-de-infância para a escola primária) (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008). Estas transições normalmente estão relacionadas com o avanço da idade, anos escolares ou mudanças de localização geográfica (Johannson, 2007). Em relação ao segundo tipo de transições – horizontal - ocorrem durante um determinado dia (Neuman, 2002) e correspondem a movimentos rotineiros que as crianças realizam dentro das diferentes esferas da sua vida (e.g. movimentos diários entre casa e escola) sendo que as transições, através do espaço e tempo terão impacto no bem-estar da criança (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

As transições escolares constituem processos de mudança que acontecem quando uma criança de um contexto escolar se move para um outro contexto escolar (Fabian & Dunlop, 2002). No caso dos dois ambientes serem semelhantes, podemos

afirmar que existe uma continuidade de experiências, isto é, caso as regras e expectativas forem mantidas as crianças são capazes de fazer uma transição suave (Fabian & Dunlop, 2002). Em contrapartida, se existirem diferenças entre os dois ambientes, tanto as crianças como as famílias poderão não estar preparadas para lidar com essas diferenças e acabam por debater-se com algumas descontinuidades no momento em que se movem de um ambiente para outro (Center at the University of North Carolina at Greensboro, 2005, p. 6). Segundo Bronfenbrenner, as transições escolares constituem transições ecológicas, na medida em que a criança muda de contexto na sequência de uma mudança de estatuto (Bronfenbrenner, 1979). Quando a criança começa a frequentar a escola, ela passa a mover-se entre dois ambientes, por um lado o contexto família, o seu primeiro contexto de desenvolvimento e por outro lado o contexto escola o segundo contexto de desenvolvimento (Margetts & Kienig, 2013). O facto de a criança passar a pertencer a dois sistemas distintos, como consequência da sua transição para a escola, obriga-a a conhecer as características destes dois microssistemas. Contudo, as diferenças existentes entre estes dois sistemas pode originar dificuldades no ajustamento da criança neste novo contexto (Margetts & Kienig, 2013). A forma como esta transição e adaptação acontece na vida da criança será significativa para o novo aluno, pois pode tornar-se um padrão de novas transições ecológicas e esta servirá também como prova para a criança da forma como ela lida com a transição, marcando assim as futuras transições sobre a capacidade da criança funcionar em ambientes diferentes (Bronfenbrenner, 1986).

Tal como já aqui foi referido, quando as crianças iniciam a escola, elas experienciam novos ambientes, os quais serão certamente diferentes dos ambientes em que se movia (casa, ama ou jardim-de-infância) (Department of Education and Early Childhood Development, 2009). De uma forma mais específica, ao nível da educação, a transição escolar é vista como um processo em que um indivíduo se move de um ambiente/fase de educação para outro (Fabian, 2007), sendo que no início são colocados grandes desafios que derivam da mudança social e que obrigam a um novo estilo de aprendizagem, ao mesmo tempo que as crianças têm de se adaptar a novos desafios educacionais, normas e costumes diários da vida de aluno (Kienig, 2013). Tendo em conta que a escola é vista como um microssistema, dado que a criança interage diretamente com este ambiente (Griebel & Niesel, 1999) verifica-se também uma interação entre a escola e a família da criança. Assim sendo, a família também é afetada por esta transição, daí que tenha uma dupla função: a de apoiar o seu filho neste momento de transição para a escola, e ao mesmo tempo lidar

com as exigências que a própria transição acarreta para os próprios pais (Griebel & Niesel, 2011 citado em Reichmann, 2012).

3.3. Mudanças e adaptações na transição para a escola

3.3.1. Modelo Ecológico-Dinâmico das Transições de Rimm-Kaufman e Pianta

Tendo em conta os modelos teóricos aqui defendidos, podemos afirmar que a criança não aprende de uma forma isolada, uma vez que pertence a vários microsistemas e interage entre vários ambientes, aos quais deverá adaptar-se consoante as características de cada um deles (e.g. regras) (Bronfenbrenner, 1979). Neste contexto, surge o Modelo Ecológico-Dinâmico das Transições o qual enfatiza a importância da partilha da responsabilidade na transição escolar, tendo em conta os seguintes agentes: criança, pais/família, professor/escola e comunidade (Giallo et al., 2010; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Este modelo torna-se importante na medida em que, na literatura consultada, verifica-se que o sucesso da transição escolar e adaptação da criança ao novo espaço físico, social e académico é mediado por diversos fatores, onde podemos incluir a própria criança, a família e a comunidade (Margetts, 2006, 2008, 2009). Portanto, a transição escolar, segundo o referido modelo, é vista “como um processo em que vários indivíduos participam nele, em vez de ser um evento que acontece só na criança” (Giallo et al., 2010, p. 2). Por isso, é necessário dar significado às mudanças e às respostas que se obtêm associadas à entrada para a escola, dado que, no caso dos pais, estes poderão não se sentir preparados para este processo de transição (Giallo et al., 2010).

O Modelo Ecológico-Dinâmico das Transições não só reconhece o papel que a criança tem no contexto escola, mas também tem em linha de conta os padrões e interações entre os indivíduos, grupos e instituições que se desenvolvem ao longo do tempo, e são estas interações que irão influenciar os resultados escolares (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Podemos verificar que o modelo coloca a grande ênfase não só nas relações entre os contextos, como também nas interações dos padrões que se desenvolvem e afetam o resultado da transição. Neste sentido, este modelo estabelece que: a rede de interações que se desenvolve, muda de ano para ano, e esta dinâmica irá influenciar direta e indiretamente a criança ao longo do tempo (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Desta forma, quando a criança realiza a transição para a escola primária, uma nova ecologia se forma, associada à educação formal, e tal como vimos, embora seja a criança que opera diretamente nesse novo sistema

ecológico (escola), caso a transição não seja realizada com sucesso, poderão surgir dificuldades, as quais irão ter as suas repercussões no contexto imediato da criança – a sua família.

A entrada de um filho para a escola constituiu um momento de transição quer para o educando, quer para os pais, e ao mesmo tempo é um momento de reorganização (Rapoport et al., 2008) dentro do sistema familiar. Segundo um estudo realizado com 132 pais de crianças que começaram a escola, a grande maioria revelou preocupação com a adaptação do seu filho à escola (Mcintyre, Eckert, Fiese, Digennaro, & Wildenger, 2007), sendo que os pais estavam bastante preocupados com: dificuldades de comportamento, competências académicas, competências para se relacionar com os pares e capacidade para respeitar as instruções (Mcintyre et al., 2007). O referido estudo revelou ainda que 70% dos pais gostariam de obter informações sobre a forma como eles poderiam ajudar os seus filhos nesta transição escolar (Mcintyre et al., 2007).

Um outro estudo conduzido por Reichmann (2012) baseado em entrevistas a pais de crianças que iriam transitar para a escola primária, teve como objetivo compreender a sua visão e atitude emocional sobre a transição do seu filho, e perceber quais os esforços feitos para dar suporte à criança e qual o impacto desta transição neles próprios. De acordo com os resultados, verificou-se que todos os pais reconheceram a importância do seu apoio durante este processo de transição. No entanto esta função foi vista de duas formas: alguns pais viam o seu apoio como um ato ativo estando preocupados com a situação emocional da criança e possíveis problemas que pudessem existir e outros viam o seu apoio na função de observadores; agentes passivos mas atentos sustentando que a autossuficiência e a capacidade de responsabilidade na criança era importante) (Reichmann, 2012). No que diz respeito à atitude emocional dos pais, verificou-se que todos eles passaram por fortes emoções. Dando atenção aos resultados obtidos sobre o processo de transição dos pais, este processo foi frequentemente associado ao processo de transição dos filhos. Os pais referiram, também, que verificaram algumas mudanças no seu dia-a-dia, tais como a reorganização das tarefas diárias e a introdução de tarefas de supervisionar os trabalhos de casa. Ao nível interpessoal, as mudanças foram em menor grau, reconhecendo que o seu próprio processo de transição está muito relacionado com o estado emocional do filho.

3.3.2. Ajustamento da criança à transição para a escola

Quando uma criança se torna aluno da escola, a criança deverá analisar e construir um entendimento sobre a escola e sobre o seu papel, e para que isso aconteça é necessário que a criança assuma os comportamentos e expectativas do novo ambiente (Margetts, 2009). Portanto, tornar-se aluno da escola envolve dominar um novo ambiente social complexo (Margetts, 2008), no entanto este ajustamento a um novo ambiente escolar constitui um marco na vida de qualquer aluno/criança, e pode inclusivamente, causar perturbações ao nível emocional ou social, assim como poderão representar descontinuidades ao nível das aprendizagens. Este ajustamento à escola, segundo Margetts (2005, p. 36) “é suportado quando as crianças seguem as regras, assumem a responsabilidade pelos seus pertences, regulam o seu comportamento e respondem adequadamente à frustração”. Para que a criança se adapte com sucesso à nova escola alguns elementos deverão ser tidos em conta aquando da transição: (1) a criança deverá até à entrada para a escola ter desenvolvido competências pessoais, sociais e intelectuais necessárias para garantir o seu sucesso escolar; (2) deverá existir o apoio dos pais, família e comunidade; (3) a pré-escola que a criança frequentou deverá ter proporcionado à criança as aprendizagens necessárias e uma interação entre a criança, os seus pais, os adultos ou outros; (4) não é só a criança que precisa de estar “preparada” para a escola, mas também o contexto escolar deve ter em conta as perspetivas, interesses e necessidades da criança; (5) a pré-escola e a escola primária deverão ter em conta a “prontidão escolar” da criança de forma a ter uma abordagem direcionada à criança, com o objetivo de a ajudar a efetuar esta transição (Broström, 2000b).

Alguns estudos foram realizados no sentido de compreender quais os fatores que influenciam a adaptação da criança à escola, e de acordo com Margetts (2005) o ajustamento à escola é influenciado pelo nível de conforto, familiaridade e experiências que a criança apresenta, o que faz todo o sentido uma vez que a criança passa de um ambiente para outro e quanto mais proximidade existir entre os dois, mais fácil poderá ser esta adaptação.

Segundo Broström (2000a) as crianças que se ajustam ao pré-escolar têm mais probabilidade de experienciar o sucesso escolar quando transitam para a escola primária. Um outro dado importante surge do estudo de O’Kane e Hayes (2006) em que dos 34 pais entrevistados, 33% sentiu que a pré-escola foi importante na vida dos filhos porque os preparou ao nível das competências académicas. Apesar destes dados relativamente às vantagens que a frequência do pré-escolar poderá ter na vida

de uma criança que transita para a escola primária, hoje em dia sabe-se que algumas competências são fundamentais aquando desta transição para o bem-estar e aprendizagens da criança. Assim, destacam-se as competências sociais e afetivas (e.g. cooperação, afirmação e autocontrolo), competências para controlar as respostas emocionais (Margetts, 2004 citado em Margetts, 2008), competências relacionadas com a literacia e numeracia, resiliência, competências de resolução de problemas (Niesel & Griebel, 2005), competências de negociação, competências de concentração e competências de escuta (O’Kane & Hayes, 2006). Nalguns casos verifica-se que as crianças, por vezes, não sabem nem conseguem lidar com as tarefas que exigem essas competências (Margetts, 2006 citado em Margetts, 2008). Tendo em conta esta situação é fundamental que a transição escolar seja realizada com sucesso no sentido de promover o bem-estar social e emocional da criança (Vasconcelos, 2007).

No estudo realizado por O’Kane e Hayes (2006) onde foram realizadas entrevistas a professores, verificou-se que 61% dos professores da pré-escola e 70% dos professores da escola primária sugeriram que menos de 20% das crianças estariam em risco de sofrer dificuldades aquando da transição escolar. Os resultados desta investigação mostraram também que as crianças com uma baixa autoestima revelaram dificuldades de concentração, dificuldades em permanecer sentadas e atentas, assim como problemas de comportamento. As crianças com estas características apresentam uma maior probabilidade de estarem em risco de vivenciarem uma transição escolar com dificuldades. De acordo com Margetts (2002 citado em Margetts, 2005) as crianças pouco confiantes, desorganizadas, distraídas e antissociais têm mais dificuldades em adaptarem-se à escola e cedo começam a revelar problemas ao nível do comportamento.

Após esta breve análise, ficou claro que as variações individuais e experiências de cada criança são importantes para o processo de transição escolar, uma vez que as mesmas poderão proporcionar à criança desafios e dificuldades mínimas, enquanto que para outras, as mesmas experiências poderão proporcionar desafios e dificuldades acrescidas (Margetts, 2009). Neste âmbito, em seguida são referidas as mudanças/adaptações com que se deparam as crianças que entram para o 1º ano de escolaridade (Fabian, 2007; Griebel & Niesel, 1999; Guzman & Lund, 2012; Margetts, 1999, 2005, 2006; Melo & Silva, 2012 citado em Fernandes & Moniz, 2000; Rapoport et al., 2008; Smith, 2003):

- Novas aprendizagens, tais como aprender a ler, escrever e contar;
- Aceitação das novas regras e normas estabelecidas pela escola;

- Novo professor o qual não conhecem;
- Cumprimento de novos horários pré-estabelecidos;
- Aceitação do novo grupo de pares;
- Novo espaço físico;
- Novo ambiente físico (e.g. numero de edifícios, equipamento das salas de aulas, áreas de recreio diferentes, numero de alunos por turma e na própria escola, numero de funcionários, forma de organização da sala de aula);
- Expetativas por parte do professor;
- Mudanças ao nível académico;
- Nova identidade e mudança no estatuto dado que a criança passa a fazer parte dos “alunos da escola”
- Aquisição de novos comportamentos;
- Aquisição de uma nova linguagem em contexto sala de aula;
- Maior negociação entre pares e situação de recreio;
- A supervisão no recreio é mais limitada;
- Mudança do papel e envolvimento dos pais (participação mais formal);
- Mudanças ao nível do currículo;

Tendo em conta as várias mudanças/adaptações aqui apresentadas e o Modelo Ecológico-Dinâmico das Transições, podemos agrupar essas mesmas mudanças em três níveis (Niesel & Griebel, 2005). No primeiro nível, apresentam-se as mudanças ao nível individual nas quais podem ser incluídas as mudanças de identidade – tornar-se uma criança da escola “aluno”, assim como adquirir competências de leitura, escrita e cálculo. Num segundo nível são apresentadas as mudanças interativas, as quais contemplam as mudanças ao nível relacional e, estas têm a ver com a relação com os colegas, com o professor, com os pais dos colegas e com o pessoal da instituição escolar. Finalmente, o terceiro nível diz respeito às mudanças de nível contextual, as quais têm em conta os esforços que a família da criança deverá fazer para lidar com a nova escola, a família e o seu próprio trabalho.

De acordo com Fabian (2013), as transições escolares são bem-sucedidas quando a criança se sente forte, competente, confiante e capaz de lidar com as novas experiencias. Mas, para que tal aconteça é necessário que a criança e a família trabalhem em conjunto para ajudar a criança a compreender as mudanças da transição escolar. De acordo com Ladd (2003, p. 3) “uma criança poderá ser vista como bem-sucedida na escola quando ela: (a) desenvolve atitudes e sentimentos positivos sobre a escola e sobre a aprendizagem; (b) estabelece laços sociais de

apoio com os professores e colegas; (c) se sente confortável e relativamente feliz na sala de aula, ao invés de ansiosa, sozinha ou chateada; (d) está interessada e motivada para aprender e participar em atividades em sala de aula (participativo, envolvido), e (e) alcança e progride academicamente em cada ano letivo.

Dando especial atenção às competências que as crianças deverão apresentar à entrada para o 1º ano da escola primária, num estudo realizado com professores (O’Kane & Hayes, 2006), as competências sociais foram as competências que os professores consideraram como as mais importantes para o sucesso no ensino formal. Também na literatura é possível verificar que os alunos que iniciam a escola com um amigo revelam atitudes mais positivas em relação à escola (Dennison, 2000; Dockett & Perry, 2005; Fabian, 2013). Podemos encontrar os mesmos resultados num estudo realizado por Fabian (2000) em que as crianças que tinham iniciado a escola com um amigo pareciam estar mais felizes do que as restantes crianças que tinham sido separadas dos seus amigos ou que até então não tinham um amigo próximo, daí que o investigador conclui que se os níveis de bem-estar social e emocional forem elevados há probabilidade da criança apresentar baixos níveis de ansiedade durante o processo de transição escolar.

Num estudo realizado por Margetts (2006, 2008) procurou perceber-se junto das crianças do pré-escolar e da escola primária o que estas achavam que deveriam saber/conhecer no início da escola. Verificou-se que as crianças gostariam de saber mais sobre competências sociais (e.g. como fazer amigos, saber o nome das outras crianças, lidar com os sentimentos dos outros, não magoar os outros, saber partilhar, entre outros). Os resultados obtidos por esta investigadora corroboram os resultados obtidos nas investigações levadas a cabo por Dockett e Perry (1999), Griebel e Niesel (2000) e Peters (2000), onde também é dada ênfase à importância das relações interpessoais como fator facilitador da transição e adaptação escolar. Um outro dado importante das investigações realizadas por Margetts (2006, 2008) prende-se com as competências académicas, que as crianças também destacaram como importantes na transição para o 1º ano de escolaridade, sendo que estas competências também são apontadas nos estudos realizados por Griebel e Niesel (2000) e Peters (2000).

3.3.3. Ajustamento da família à transição para a escola do filho

Tendo em conta as várias adaptações a realizar pelas crianças, concorrem vários fatores que poderão influenciar essa adaptação, tais como a forma como a família da criança encara o ingresso na escola (Rapoport et al., 2008). Neste sentido,

apresenta-se um dado da máxima importância, o qual advém de uma investigação realizada por Griebel e Niesel (2000), em que segundo os professores as crianças estavam mais preparadas para a escola que os seus pais, os quais estavam mais inseguros.

De acordo com uma investigação realizada por Griebel e Niesel (2002 citado em Griebel& Niesel, 2013) as entrevistas a pais revelaram que estes tiveram que lidar com muitas mudanças durante o processo de transição do filho para a escola, onde os próprios pais também se tornaram pais de um aluno/criança da escola. De entre as várias mudanças podemos, ao nível familiar, identificar mudanças ao nível individual, relacional e contextual:

- Mudanças ao nível individual – os pais sentiram que se tinham tornado pais de uma criança da escola, ou seja, referiram que houve uma mudança na sua identidade como pais, bem como sentiram uma nova responsabilidade parental, com o objetivo de garantir o sucesso da criança na escola. Referiram também que sentiam menos controlo sobre o seu filho, uma vez que parte deste controlo foi assumido pela professora. Finalmente os pais realçam que sentiram a necessidade de se adaptarem às expetativas e aspirações do sucesso académico do seu filho;
- Mudanças ao nível relacional – os pais revelaram que experienciaram sentimentos de perda em relação ao seu filho, assumindo que houve uma reestruturação dessa relação, a qual emergiu pelo facto de novo agentes se relacionarem com o seu filho (e.g. amigos da criança, professor). No que diz respeito à relação dos pais com a escola, os pais realçam que tiveram que reconhecer novas expetativas, tais como monitorização dos trabalhos de casa e motivação para o sucesso na escola. Também se verificou uma renegociação das tarefas em casa, assim como novas relações surgiram com os pais de outras crianças da escola, onde é assumido que por vezes existiu alguma competição entre os pais das crianças em forma de comparação da performance e sucesso do seu filho na escola;
- Mudanças ao nível contextual – os pais referiram que teve que existir uma reorganização das rotinas diárias e semanais, as quais foram fortemente influenciadas pelos horários escolares. Também sentiram a necessidade de procurar outras instituições ou recorrer a outras pessoas (e.g. avós) para garantir os cuidados à sua criança ao longo do ano letivo. Finalmente,

sobretudo as mães referiram que tiveram de reorganizar os diferentes sistemas sociais em que se movem: família, escola e trabalho.

Tal como foi possível verificar através do estudo acima apresentado, os pais tiveram que aceitar a influência de um novo contexto e aceitar os seus objetivos, assim como tiveram que reestruturar os seus sentimentos e compreender que tinham que se tornar pais de uma criança da escola. Desta forma, os pais também sentiram a necessidade de mudar a sua atitude e comportamento de forma a “aprenderem a serem pais de uma criança da escola” (Griebel & Niesel, 2013, p. 106).

Um outro dado muito relevante obtido através de um estudo realizado pelo State Institute of Early Childhood Education and Research in Munich (Griebel & Niesel, 2013) a pais de crianças que tinham iniciado o 1º ano de escolaridade, revelou que os pais de duas crianças, cuja mais velha já tinha iniciado a escola, se tinham sentido mais informados acerca das expectativas da escola, levando a querer que os pais que vivenciam a experiência pela primeira vez estão menos preparados do que os que já passaram por essa experiência.

O envolvimento da família na educação do seu filho, segundo Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Green, Wilkins e Closson (2005) inclui ajudar a criança com as tarefas da escola, conversar com a criança sobre a escola e ajudar e participar nas atividades da escola. Quando se verifica este envolvimento dos pais, as investigações têm mostrado que este envolvimento acarreta um bom desempenho escolar (D'Avila-Bacarji, Keiko, Marturano, & Carla, 2005a; D'Avila-Bacarji, Marturano, Paulo, & Carla, 2005b).

De acordo com a Educational Transitions and Change (ETC) Research Group (2011) a transição escolar é caracterizada em termos de oportunidades, aspirações, expectativas e direitos em que todos os agentes estão envolvidos neste processo: criança, famílias, educadores, comunidades e organização escolar, dado que são os principais agentes no processo de transição para a escola, assim como são estes agentes que poderão promover um positivo envolvimento com a escola. No que diz respeito às famílias, foi identificado:

- A transição para a escola dá oportunidade às famílias para:
 - Colaborar com vários agentes de modo a fortalecer e apoiar cada criança, de uma forma contínua, a sua aprendizagem e desenvolvimento;
 - Refletir sobre as capacidades do filho e partilhar responsabilidades no sentido de futuras conquistas;

- Estabelecer uma colaboração positiva entre o contexto casa-escola que defina um padrão de interações;
- Antes das aulas, estabelecer ligações para a criança e experiências escolares.
- As famílias aspiram a:
 - Resultados educacionais positivos para os seus filhos;
 - Dar continuidade ao ambiente, aquando da transição e mesmo depois;
 - Que o seu filho seja feliz e bem-sucedido na escola, tenha amigos, seja respeitado e reconhecido como um individuo dentro dos vários grupos em que é membro;
 - Contribuir para a educação do filho através do desenvolvimento de confiança e relações recíprocas.
- As famílias têm a expectativa de que:
 - As competências do seu filho sejam respeitadas na escola e que os educadores terão em conta essas competências. A sua experiência e a dos outros profissionais irá criar o melhor ambiente de aprendizagem possível para o seu filho;
 - Eles irão contribuir para a educação da criança;
 - A segurança e bem-estar das crianças serão características centrais na oferta educativa da escola;
 - As escolas reconheçam os pontos fortes do seu filho e sejam sensíveis às suas diversas necessidades de aprendizagem;
 - Os professores e outros profissionais serão os defensores do seu filho.
- As famílias têm direito a estar:
 - Confiantes de que a sua criança irá ter acesso a uma educação que promova equidade, excelência e que tenha em conta o bem-estar de todas as crianças;
 - Respeito dos padrões educacionais do seu filho.

Tal como podemos observar, para além da transição para a escola de um filho constituir um processo que poderá acarretar algumas dificuldades graças às mudanças com que a mesma se depara. O momento da transição é também tempo de oportunidade, aspirações, expectativas e direito, onde todos os agentes devem estar envolvidos e trabalharem em conjunto, de modo a que quer a criança, quer a família, alcancem o bem-estar.

3.3.4. Estratégias de favorecimento da transição para a escola

Portanto, para que os pais possam eles próprios conseguir lidar com este processo de mudança e ao mesmo tempo lidar com a transição do seu filho, acabam por recorrer a estratégias que possam de alguma forma facilitar este processo. Neste sentido, algumas das estratégias identificadas por Griebel e Niesel (1999, 2013) foram:

- Os pais esforçavam-se para que os filhos transitassem de ano com a sua turma de origem, ou seja, os pais têm a preocupação de dar uma continuidade social ao filho de modo a reduzir os níveis de *stress* inerentes à mudança;
- Após o dia de escola, os pais revelam interesse por obter informações sobre como decorreu o dia de escola do filho, de forma a darem orientações à criança e ao mesmo tempo a controlá-la;
- Os pais tentavam mostrar boa impressão através do controlo e suporte nos trabalhos de casa. Esta atitude tinha como objetivo apoiar o seu filho, mas também tinha a função de ajudá-lo a lidar com os seus medos, a respeitar o cumprimento das normas da escola e a ajudar o filho a ter sucesso na escola, assegurando o seu estatuto e o seu sucesso como pais;
- Mudança do estilo educacional: ênfase dos valores tradicionais tais como a obediência, pontualidade e motivação para alcançar os objetivos propostos;
- Os pais expressavam otimismo, mas também algum ceticismo sobre a questão se o filho iria experienciar uma boa transição;
- Recolha de informações sobre a escola e sobre a maior parte dos colegas dos filhos;
- Antes de terminar o pré-escolar, os pais tentavam organizar a estrutura do dia contando com as diferenças do próximo ano letivo;
- Maior ênfase e destaque das competências cognitivas da criança, pois um dos objetivos da escola primária são a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, por isso os pais tentavam motivar os filhos realçando as suas capacidades;
- Criação de uma imagem positiva do professor e da escola.

Apesar de cada família desenvolver e criar estratégias que a poderão ajudar a lidar com este processo, numa investigação levada a cabo por Reichmann (2012) a pais de crianças que iriam iniciar o 1º ano de escolaridade, verificou-se que estes apresentavam várias atitudes relativas a este momento: (1) atitudes subjetivas – denotava-se uma negociação do papel dos pais no processo de transição; (2) atitudes positivas – no caso dos pais que tinham vivenciado uma boa experiência na escola, isso afetava o processo de transição do filho, por isso, caso os pais tivessem uma boa

experiência mais facilmente os filhos também teriam; (3) atitudes positivas relacionadas com a performance – no caso dos pais que foram considerados bons alunos na escola e gostavam de ir à escola isso facilitava este processo de transição, pois os pais (in)conscientemente convertiam as suas expectativas na criança. No entanto as crianças que eram confrontadas com este tipo de atitudes revelavam ser inseguras e com receio do momento das avaliações na escola; (4) atitudes ambivalentes – existiam pais que transmitiam a sua insegurança ao filho; (5) atitudes negativas – alguns pais apresentavam atitudes negativas ou de indiferença, no fundo não gostavam de falar da escola e relataram muito poucas experiências próprias na escola, o que conduziu os seus filhos a revelarem sinais de insegurança e medo no processo de transição escolar. Na investigação atrás referida, também se tentou compreender quais as medidas adotadas pelos pais para apoiar o filho na transição escolar, verificando-se que as medidas mais recorrentes foram: conversas com o filho e esclarecimento de dúvidas que este pudesse ter sobre a escola primária, realização de exercícios práticos de matemática, escrita e leitura. Em alguns casos os pais compravam materiais como livros preparatórios. Verificou-se ainda, em menor numero, o treino de comportamentos a serem praticados na escola, tais como a concentração e permanecer sossegado.

No estudo realizado por Fabian (2000) verificou-se que a comunicação entre casa-escola é crucial como forma de apoio das crianças no processo de transição escolar, ficando claro que se existir uma partilha das informações sobre a criança e se os pais sentirem que a escola está preocupada com o seu filho, mais facilmente os pais irão desenvolver sentimentos de confiança na escola.

A transição para a escola é um tempo em que as famílias experienciam, umas mais do que outras, mudanças dentro delas e é também um momento em que se têm que adaptar a diferentes papéis e tentar contornar as dificuldades que se colocam (Dockett & Perry, 2013). É também um tempo em que a família está exposta a uma grande vulnerabilidade e ao mesmo tempo existe a oportunidade das famílias estabelecerem novas relações, identidades e de explorarem novos contextos (Dockett & Perry, 2013). É neste sentido que o Modelo Bio-ecológico ganha destaque, dado que não tem apenas em conta a criança e as suas interações, mas ao invés disso, tem em consideração os adultos, neste caso a família, os quais também estão envolvidos neste processo de transição escolar do filho para o 1º ano de escolaridade. O impacto que a criança tem na família é facilmente reconhecido através do estudo realizado por Giallo, Kienhuis, Treyvaud e Matthews (2008) onde se verificou que a alta eficácia dos

pais para lidar com a transição escolar do filho está associada a bons resultados de ajustamento social das crianças.

Para além deste dado, também se verificou com a mesma investigação que os altos níveis de preocupação dos pais sobre a forma como iriam lidar com o período de transição foram associados a piores resultados de ajustamento académico e social das crianças e com a resistência das crianças em ir à escola. Para além das estratégias que os pais poderão adotar de forma a facilitar o processo de transição escolar do seu filho, também as próprias instituições escolares parecem ter um papel ativo, onde podemos identificar algumas ações a este nível. Neste sentido, a escola poderá apresentar algumas intervenções dirigidas para as crianças que irão frequentar o 1º ano de escolaridades ou para os seus encarregados de educação. Apesar da bibliografia portuguesa ser bastante escassa sobre este tema e de não existirem estudos que abordem as estratégias utilizadas pelas instituições escolares na promoção de transições escolares, em seguida são apresentadas algumas intervenções adotadas noutros países.

Segundo Margetts (2002 citado em Fabian, 2007) os Programas de Transição Escolares constituem uma intervenção bastante eficaz na promoção do sucesso escolar da criança nesta fase de adaptação, os quais envolvem atividades desenvolvidas pelas escolas primárias ou pré-escolas de forma a colmatar as dificuldades que poderão surgir na sequência da transição entre o pré-escolar e a escola primária (Margetts, 1999). Estes programas baseiam-se na filosofia de que a adaptação das crianças à escola é mais fácil quando estas estão familiarizadas com o novo evento de transição escolar, quando os próprios pais estão informados sobre a nova escola que o filho irá frequentar, ou quando o futuro professor da criança também tem informações sobre o desenvolvimento dos novos alunos e das suas experiências anteriores. Portanto, a transição escolar envolve a adaptação da criança a um novo ambiente escolar, e é fundamental que os programas de transição se baseiem na criação de ligações não só da criança, como dos seus pais e professores com o novo contexto (Fabian, 2007).

Num estudo realizado por Fabian (2000) onde foram realizadas entrevistas a pais e crianças que iriam transitar para o 1º ano de escolaridade, ambos gostariam de conhecer e saber quem seria o seu professor numa fase inicial do processo de transição escolar. O mesmo estudo conclui ainda que o primeiro contacto entre pais e crianças com a nova escola poderá conduzir ao surgimento de uma mútua relação de trabalho. Também a qualidade e quantidade de informação dispensada aos pais

durante a sua visita à nova escola do filho, deu-lhes confiança e ajudou a reduzir os níveis de ansiedade e *stress* (Fabian, 2000). Por outro lado, o referido estudo também sugere a importância dos pais colaborarem com o novo professor do filho, na medida em que são eles que conhecem melhor do que ninguém o seu filho e esse conhecimento ao ser partilhado com o professor poderá facilitar o processo de transição (Fabian, 2000). Neste sentido, pais e professores poderão trabalhar em conjunto, ou seja, uma parceria entre ambos deverá surgir com o objetivo de que seja dada continuidade à educação das crianças.

No que diz respeito a ações direcionadas para os futuros alunos do 1º ano de escolaridade no seu estudo Margetts (2005) salienta que é fundamental que sejam dadas oportunidades às crianças de visitar a sua futura escola antes do início do ano letivo, pois se o contexto lhes for familiar, as crianças terão mais probabilidade de se adaptar às novas exigências e expectativas. Portanto, quando as crianças são preparadas para realizar esta transição para a escola, elas ganham autoconfiança e poderão estar mais suscetíveis de experienciar sucesso. Para além deste dado no mesmo estudo (Margetts, 2005) também se verificou que existe uma associação significativa entre a adaptação da criança à escola e as várias oportunidades que são dadas às crianças e famílias para visitar e se familiarizarem com a escola antes do início do ano letivo. No caso das escolas que realizaram atividades de favorecimento das transições escolares dirigidas aos futuros alunos, essas mesmas crianças, aquando do início da escola apresentaram menos problemas de comportamento do que as crianças que frequentavam a escola primária e que não tinham beneficiado de atividades de promoção de transições escolares (Margetts, 2005).

Uma outra forma de promoção de transições escolares poderá ser realizada através de Programas de Tutoria de Pares ou Programas de Apoio de Pares, os quais consistem no envolvimento de alunos mais velhos com crianças com menos experiência ou novos alunos da escola (Dockett & Perry, 2005). Estes programas têm como objetivo apoiar as crianças mais jovens de forma a estabelecerem uma relação com o novo ambiente escolar, e por outro lado promover a liderança e competências de orientação entre os alunos mais velhos ou experientes (Dockett & Perry, 2005). Portanto, este tipo de programas pretende facilitar interações sociais positivas entre pares, uma vez que as competências sociais, tal como já aqui foi referido, são fundamentais na promoção de transições escolares satisfatórias. Para além deste tipo de programas de favorecimento das interações sociais entre pares, também Smith (2003) desenvolveu um Programa de Competências Sociais para ajudar as crianças a

desenvolver competências que lhes permitam saber negociar e lidar com outras crianças em situações de conflito no recreio da escola. De entre as várias competências, este programa inclui a aprendizagem de como ser amigo do outro, saber lidar com comportamentos hostis, comportamentos agressivos, ser solidário entre outros (Smith, 2003). Este tipo de programas baseados em competências sociais tornam-se ainda mais importantes quando no estudo realizado por Margetts (2009) verificamos que nas entrevistas realizadas a crianças, elas próprias sugerem que as escolas poderiam ajudá-las a saber o que fazer quando alguém os magoa no recreio, referindo que essas competências poderiam ser promovidas pelo seu professor, ou até mesmo por um aluno mais velho ou experiente.

Além das competências sociais que as crianças demonstraram ser da máxima importância, as crianças apontam outras informações como sendo importantes para o sucesso da transição escolar tais como a distinção entre um comportamento adequado e inadequado, ou seja no conhecimento das regras da escola e as consequências do incumprimento dessas regras (Margetts, 2009). As crianças, também referiam que antes de entrarem para a escola deveriam ter informações gerais sobre a escola, tais como o que fazer (ações), para onde ir (locais) e quais as rotinas da escola (tempo) (Margetts, 2009). Finalmente, as crianças referiram outro conjunto de informações, os quais estão relacionados com os procedimentos de sala de aula, tais como informações sobre o professor, o nome do professor, como está organizada a sala de aula, como se comportar em sala de aula (e.g. ouvir o professor, cumprir as indicações do professor, estar sentado, pedir permissão, entre outros) (Margetts, 2009).

Dando especial atenção às práticas de transição escolar mais utilizadas na Irlanda com pais das crianças que iniciam o 1º ano de escolaridade, no estudo realizado por O’Kane e Hayes (2006) verificou-se que estas se baseiam no envio de cartas para os pais dos futuros alunos antes do início do ano letivo (92%), visitas das crianças à escola antes do seu início (77%) e agendamento de uma reunião de esclarecimento de dúvidas para pais antes do início da escola (73%).

Tendo em conta que a vida do ser humano é pautada por transições normativas e não normativas é fundamental que as primeiras transições que o ser humano realize sejam bem-sucedidas, pois se surgirem dificuldades, a longo prazo essas dificuldades poderão ter implicações em futuras experiências educacionais.

Parte II
Estudo Empírico

1.1 Introdução

A investigação científica caracteriza-se por ser um método por excelência que pretende adquirir novos conhecimentos; é um processo sistemático que se baseia na recolha de dados observáveis e verificáveis, extraídos do mundo empírico, ou seja, do mundo que é acessível aos nossos sentidos, tendo por isso como função descrever, explicar, prever ou controlar fenómenos (Fortin, 2006). Neste sentido, a investigação científica tenta examinar os fenómenos com o objetivo de obter respostas a determinadas questões que se desejam aprofundar (Fortin, 2006).

Aquando do momento em que um investigador opta por um determinado tipo de metodologia, este é um momento que merece alguma reflexão, pois esta decisão depende essencialmente do objeto de estudo, das questões de investigação que são colocadas, da população-alvo e da amostra recolhida. Tendo em conta todos estes fatores, foi decidido que na presente investigação seria utilizada uma metodologia qualitativa de carácter exploratório.

De acordo com Martins (2004, p. 289) “a investigação qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais”. A palavra “qualitativo” implica uma ênfase nos processos e significados que não são rigorosamente examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou frequência, ao invés disso este tipo de investigação privilegia a natureza socialmente construída da realidade. Este tipo de metodologia oferece descrições textuais complexas da forma como as pessoas experimentam algo, ou seja oferecem informações sobre o lado “humano” de uma questão, através de comportamentos, crenças, opiniões, emoções e relações entre os indivíduos (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005).

Segundo Yin (2011) a investigação qualitativa apresenta as seguintes cinco principais características: (1) possibilita a investigação do significado que as pessoas dão à vida num contexto real; (2) coloca no estudo, na primeira pessoa a perspetiva dos participantes que participam no estudo; (3) contempla o contexto em que os participantes do estudo vivem; (4) tenta explicar o comportamento humano através de conceitos existentes ou emergentes; finalmente (5) compromete-se em reunir, integrar e apresentar os dados provenientes das várias fontes. Tendo em conta a definição de investigação qualitativa aqui apresentada e as características da mesma, julgamos que a metodologia qualitativa parece ser a mais indicada para a presente investigação.

Neste capítulo, intitulado “Estudo Empírico” pretende-se clarificar os aspetos de natureza metodológica que orientam o presente estudo. Nele podemos encontrar a

descrição da metodologia orientadora do estudo empírico, os objetivos e as questões de investigação, assim como os métodos utilizados, os quais englobam a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos e resultados obtidos com a análise de dados efetuada.

1.2 Problemática do estudo

A formulação do problema de investigação em Psicologia trata-se de uma fase do trabalho fundamental, porque é ela que irá estruturar e orientar o estudo, daí que esta fase é decisiva para a realização de uma boa investigação (Santos, 2005). Para além disso, do ponto de vista teórico, a formulação do problema é da máxima importância num trabalho de investigação porque ela irá condicionar as leituras que o investigador irá realizar (Santos, 2005). Em suma, é de realçar que o problema de investigação é “aquilo a que um projeto de investigação empírica se propõe a responder” (Santos, 2005, p. 18).

Após várias opções de pesquisa para o presente estudo, o nosso interesse recai sobre as mudanças que ocorrem na família aquando da transição escolar de um dos membros dessa mesma família para o 1º ano de escolaridade. O interesse neste tipo de estudo deve-se ao facto de apresentarmos alguma curiosidade em estudar temas relacionados com a família, não só porque vemos a família como “a nossa base”, mas também porque ela é o nosso contexto imediato, daí que nos propusemos a compreender as suas dinâmicas e a forma como este “organismo vivo” em constante mudança consegue ultrapassar pequenos “desafios” que lhe são colocados. Este estudo também se revela importante em termos profissionais, em virtude do facto de defendermos que o Psicólogo deve privilegiar uma Intervenção Sistémica, onde a criança não deve ser vista como um ser isolado, mas como alguém que sofre a influência e ao mesmo tempo influencia a sua família.

Portanto, apesar de ser a criança que está na escola e que sofre diretamente a mudança, há que ter em conta que a sua família também está num processo de mudança e adaptação a uma nova fase do ciclo familiar.

Desta forma, pretende-se que a dissertação seja um contributo para um melhor entendimento das mudanças que ocorrem na família e das dificuldades sentidas aquando da entrada de um/a filho/a para o 1º ciclo, pois só após a sua identificação é que se podem delinear estratégias eficazes de lidar com este período de mudança no ciclo de desenvolvimento da família.

1.3 Objetivos

A definição dos objetivos é algo fundamental quando se desenvolve um processo de investigação uma vez que são estes objetivos que irão guiar o desenvolvimento do estudo empírico.

O presente estudo possui um carácter exploratório e tem como objetivo geral compreender as mudanças que ocorrem na dinâmica familiar na sequência da entrada do/a filho/a para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. De acordo com Alvarado e Suárez (2009, p. 910) as transições são definidas como “momentos críticos de trocas que os meninos e as meninas vivem ao passar de um ambiente para outro abrindo oportunidades para o seu desenvolvimento humano e para a sua aprendizagem para a vida e para a escola”. Para o nosso estudo, apenas iremos ter em conta a transição escolar do pré-escolar para a escola primária (1º ciclo). O motivo pelo qual apenas considerámos as transições escolares para o 1º ciclo tem a ver com o facto de que esta transição constituir a primeira grande mudança na vida da criança, e porque será esta que irá influenciar todas as outras (Fabian & Dunlop, 2006, Fabian, 2007).

Tendo em conta o objetivo geral atrás referido, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as alterações verificadas no dia-a-dia da família na sequência da entrada da criança para o 1º Ciclo do Ensino básico, o qual irá ajudar-nos a compreender quais as alterações relativas ao funcionamento da família no dia-a-dia; (2) identificar alterações nas relações entre os membros, que tem o intuito de perceber quais as alterações relativas às interações entre os vários membros que compõem a família; (3) identificar possíveis sinais reveladores de dificuldades de adaptação à nova mudança, o qual nos irá ajudar a identificar quais as dificuldades de adaptação à mudança consequente da transição escolar do/a filho/a; (4) investigar quais as estratégias utilizadas para lidar com a nova mudança, com o intuito de identificar quais as estratégias adotadas pela família de forma a lidar com o período de mudança que vivenciam.

1.4 Método

1.4.1 Instrumentos

Após o tema em estudo estar decidido e devidamente definido e os objetivos especificados, podemos afirmar que estamos em condições de considerar a forma de recolha de informação de que necessitamos (Bell, 1997). A escolha do método de recolha dos dados depende fundamentalmente do nível de investigação, do tipo do fenómeno ou da variável e dos instrumentos disponíveis (Fortin, 2006). Aquando do

momento da escolha do método, é necessário procurar um instrumento de medida que esteja em concordância com as definições conceituais das variáveis que fazem parte da tabela conceitual ou teórico (Fortin, 2006). Portanto, os instrumentos utilizados não podem ser escolhidos independentemente das referências teóricas da investigação, ou seja, o método de recolha de dados deve ser adaptado ao tipo de dados a investigar (Albarelo, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 1997).

De entre as diferentes técnicas de recolha de dados no âmbito da investigação qualitativa, para a presente investigação optou-se por utilizar o inquérito, o qual tomou uma forma oral através da entrevista (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008), uma vez que o pretendido seria uma amostra mais reduzida e porque esteve fora do nosso alcance a obtenção de um questionário aferido sobre o tema aqui abordado.

O pressuposto epistemológico do tipo de pesquisa aqui adotado – a entrevista – é a de que o informador desempenha o papel de ator racional capaz de dar sentido às suas ações, levando a que o objetivo da entrevista se centre na aprendizagem do sentido subjacente à vida social (Guerra, 2006). De entre os vários tipos de entrevistas, optou-se por uma entrevista semiestruturada, a qual se caracteriza pela existência de um esquema de entrevista (e.g. grelha de temas a abordar), no entanto a ordem pela qual os temas são abordados poderá ser livre (Ghiglione & Matalon, 2001). De acordo com Foddy (1996) esta técnica irá permitir ao investigador a recolha de dados descritivos na linguagem do sujeito, assim como as suas perceções da realidade.

Na presente investigação procedemos à construção de um instrumento de recolha de dados (cf. Anexo I), o qual se encontra estruturado em grandes capítulos, desenvolvendo depois perguntas chave (Guerra, 2006) que permitissem dar resposta às questões pré-definidas como relevantes para o estudo. No referido instrumento de recolha de dados, o mesmo foi estruturado em sete partes, de forma a contemplar:

Parte I: Legitimação da entrevista

Parte II: Dados Sociodemográficos

Parte III: Alterações relativas ao funcionário diário da família

Parte IV: Alterações relativas às interações na família

Parte V: Dificuldades de adaptação à mudança

Parte VI: Estratégias utilizadas para lidar com a mudança

Parte VII: Agradecimento da colaboração

A primeira parte do guião foi elaborada com a finalidade de informar o entrevistado sobre o tema, os objetivos do estudo, os responsáveis pelo mesmo e a

metodologia. Pretendeu-se ainda nesta primeira parte solicitar a colaboração do entrevistado para a consecução do estudo a realizar, assegurar a confidencialidade e o anonimato, solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista e para colocar a gravação/transcrição da entrevista à disposição do entrevistado.

A segunda parte do guião da entrevista foi elaborada com a finalidade de caracterizar a amostra do ponto de vista sociodemográfico. Foram abrangidas várias questões que pretendem focar as seguintes variáveis: sexo, idade, estado civil, número de filhos, idade dos filhos, distrito em que vive, tipo de residência (meio rural ou urbano), habilitações literárias, profissão, situação laboral e se esta era a primeira experiência na família de um/a filho/a no 1º ano de escolaridade.

A terceira parte do guião correspondia à identificação das alterações que ocorrem no dia-a-dia da família após a entrada do/a filho/a para o primeiro ano de escolaridade, assim como a quarta parte correspondia à identificação de alterações ao nível das relações familiares.

A quinta parte do guião corresponde à identificação das dificuldades que o pai ou a mãe identifica aquando do momento da transição escolar do/a filho/a e a sexta parte pretendia-se que os pais enumerassem as estratégias que utilizaram para lidar com esse período de mudança. Finalmente, a sétima e última parte corresponde ao agradecimento da colaboração do entrevistado na investigação e na permissão para a existência de um novo contacto com o entrevistado caso surgisse essa necessidade.

Tendo em conta que a entrevista é um modo de comunicação verbal que se estabelece entre duas pessoas, isto é, um entrevistador e um entrevistado (Fortin, 2006), ao elaborarmos o guião de entrevista que serviu de suporte à entrevista propriamente dita, procurou-se utilizar uma linguagem clara e acessível, de modo a facilitar a interpretação das questões. Dado que se tratava de um guião de entrevista, pretendeu-se que as questões fossem elaboradas e organizadas de forma a tornar as respostas o mais inteligíveis possível.

1.5 Procedimentos Gerais

1.5.1 Procedimentos de recolha de dados

Para o presente estudo foi utilizada uma amostra de conveniência, os quais foram selecionados a partir da técnica “*snowball*”. Numa fase inicial do processo de recolha de dados, os participantes da investigação foram contactados individualmente via telefónica a fim de solicitar a sua participação no presente estudo, os quais se demonstraram desde logo disponíveis para participar na investigação. Também neste

contacto procedeu-se ao agendamento da entrevista propriamente dita, tendo em conta a disponibilidade dos participantes.

Os participantes foram selecionados tendo por base os fatores de inclusão para o estudo: ser pai ou mãe de um/a filho/a que no ano letivo 2013/14 tenha ingressado no 1º ano do 1º ciclo e que o/a filho/a tenha frequentado o pré-escolar. Neste sentido é possível afirmar que a seleção da amostra não foi aleatória, mas sim de conveniência e resultou de vários contactos realizados entre a investigadora e a população em geral.

Após a escolha da metodologia a integrar na presente investigação, procedeu-se à construção de um guião de entrevista. O guião de entrevista elaborado divide-se em blocos temáticos, existindo para cada um, objetivos e questões específicas (*cf.* Anexo I). Para a sua construção, teve-se especial atenção à formulação e sequência das questões para que estas não fossem previstas pelo entrevistado. Deste modo, o entrevistado pôde responder às questões de uma forma ampla, evidenciando as suas perceções e de modo a poder construir as suas respostas e exprimi-las de forma a não serem induzidas pelo entrevistador.

As entrevistas foram efetuadas individualmente nas instalações da Biblioteca Almeida Faria em Montemor-o-Novo mais propriamente dita na sala Almeida Faria, onde foi solicitado à Câmara Municipal de Montemor-o-Novo esse mesmo espaço (*cf.* Anexo II). A referida sala onde foram realizadas as entrevistas caracterizava-se por ser um espaço calmo, apropriado e previamente reservado para o efeito.

Inicialmente os entrevistados assinaram o consentimento informado (*cf.* Anexo III) com indicações sobre o procedimento da investigação. Este consentimento informado caracteriza-se por ser um mecanismo que garante que os participantes “compreendam o que significa participar num específico estudo para que possam, de uma forma consciente e deliberada se querem participar” no mesmo (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005). Portanto, o consentimento informado constitui uma das ferramentas mais importantes em qualquer investigação dado que garante o respeito pelos participantes durante o processo de recolha de dados (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005). Ainda antes de se proceder à entrevista, foi referido a todos os participantes da investigação que esta seria uma componente obrigatória do Mestrado em Psicologia da Educação, daí que seria fundamental que os entrevistados fossem sinceros durante a realização da entrevista, referindo o anonimato e confidencialidade das respostas.

Também foi solicitado aos participantes que a informação fosse recolhida por

meio de um gravador digital para facilitar a posterior transcrição dos dados, uma vez que na investigação qualitativa sugere-se, sempre que possível, que as entrevistas sejam gravadas (Guerra, 2006). No final da entrevista, foi ainda solicitado aos participantes que anotassem o seu correio eletrónico para que mais tarde, pudéssemos devolver os resultados da investigação. No decorrer das entrevistas, manteve-se uma postura de escuta ativa, dando a possibilidade dos participantes terem liberdade e tempo suficiente para ponderar e refletir sobre as questões colocadas. O tempo de duração das entrevistas foi variável entre quinze minutos e vinte minutos, pelo que esta variabilidade esteve necessariamente dependente da capacidade de comunicação, riqueza e complexidade do discurso utilizado ou grau de extroversão dos participantes.

Posteriormente à realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas para suporte papel de forma a facilitar a sua análise, assim como foram codificadas, de modo a garantir o anonimato das entrevistas. O código das entrevistas corresponde à letra E, seguidas de um número, compreendido entre 1 a 18, que representa a ordem em que os pais foram entrevistados.

No anexo IV, apresenta-se a transcrição de duas entrevistas (*cf.* Anexo IV).

1.5.2 Procedimentos de análise dos dados

Tendo em conta as características da presente investigação (exploratório e qualitativo) procedeu-se a análise de conteúdo e neste sentido torna-se fundamental explicar todo o processo que envolveu a análise dos dados. Após a transição de todas as entrevistas e de uma forma muito cuidada e minuciosa, as referidas transcrições foram submetidas a um escrutínio com recuso à técnica de análise de conteúdo, a qual se caracteriza por ser uma metodologia utilizada para a investigação qualitativa.

De acordo com Bardin (1977, p. 31) a análise de conteúdo é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, levando a querer que se caracteriza por um conjunto de instrumentos os quais podem ser adaptáveis a um campo de aplicação bastante vasto. Segundo Morais (1999) este tipo de metodologia de investigação é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de qualquer tipo de documentos/textos e a sua análise conduz a descrições sistemáticas, ajuda a reinterpretar as mensagens e permite alcançar uma compreensão do seu significado que naturalmente deverá ir além da leitura do senso comum. É ainda de realçar que este tipo de metodologia caracteriza-se por ser mais do que uma simples técnica de análise de dados, constituindo-se por ser uma abordagem metodológica com

características e possibilidades próprias (Morais, 1999). A análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva, tem em conta aquilo que foi narrado e por outro lado apresenta uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações que o investigador coloca face ao objeto de estudo, tendo em conta o sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Guerra, 2006).

Em conclusão, a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 1977). Segundo o mesmo autor (Bardin, 1977), a análise de conteúdo organiza-se em torno de três fases ou polos cronológicos: (1) pré-análise, a qual corresponde à organização dos dados propriamente dita e tem como principal objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de forma a obter um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise, contemplando as seguintes missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos, e finalmente à elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; (2) a exploração do material que consiste nas operações de codificação ou enumeração, tendo em conta as regras previamente formuladas; por último (3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação diz respeito ao tratamento dos resultados brutos de forma a tornarem-se significativos e válidos. Portanto, numa primeira fase procedemos à leitura de todo o material que correspondia ao corpus da investigação, nomeadamente todas as entrevistas transcritas; de seguida, procedemos à análise de conteúdo propriamente dita onde foram definidos os temas, categorias e subcategorias que foram extraídos da leitura das entrevistas, isto é procedeu-se à categorização das entrevistas.

Dando especial atenção à categorização, esta diz respeito a uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de contagem) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1977, p. 117). No caso do presente estudo, o critério de categorização privilegiado foi o semântico, o qual organiza os dados em torno de categorias temáticas (Bardin, 1977), assim como a construção do sistema de categorias e subcategorias foi desenvolvido à *posteriori* da tabela de referência teórico e emergiu de sucessivas leituras realizadas

pelo investigador.

As entrevistas realizadas no presente estudo foram submetidas a uma análise de conteúdo com o auxílio do *software* informático *QSR NVivo10* que se trata de um programa específico para o tratamento de dados qualitativos, o qual ajuda na organização e análise de informações não estruturadas. O referido programa oferece uma panóplia de ferramentas que têm como objetivo a manipulação dos dados e das informações, e permite a sua codificação e categorização com grande precisão e rapidez (Richards, 1999).

Apesar da compreensão do sentido dos textos não possa ser realizada pelo computador, na análise interpretativa existem tarefas mecânicas que podem ser computadorizadas. Com a utilização deste *software* foi mais fácil a agregação de toda a informação relevante sobre um determinado tópico ou tema e neste sentido julgamos que este facto possa ter garantido um maior rigor a todo o processo de análise e codificação (Kelle & Laurie, 1995).

Neste sentido, o sistema final de categorias da presente análise de conteúdo é constituído por oito categorias, uma categoria livre (*free nodes*) que corresponde aos dados não codificados e 8 atributos. Os atributos dizem respeito a dados sociodemográficos dos sujeitos entrevistados tais como o sexo, idade, estado civil, número de filhos, habilitações académicas, profissão, situação laboral e primeira experiência. É ainda de referir que através da utilização do referido *software* informático recorreu-se a operações estatísticas para quantificar as Unidades de Contagem, pois segundo Bardin (1977) o teórico defende que na análise de conteúdo a quantificação dos dados através do cálculo de frequências poderá garantir a validade dos mesmos.

Foi ainda realizado um planeamento rigoroso e objetivo da investigação que se pretendia realizar, com o intuito de se otimizar os resultados do estudo e de garantir o carácter científico do mesmo. Assim sendo, em seguida, ir-se-á proceder à caracterização dos participantes do estudo, bem como apresentação de todas as categorias e subcategorias e os critérios de construção de cada uma delas, revelando a sua pertinência para a elaboração das questões de investigação.

1.6 Caracterização dos participantes do estudo

Na investigação, os participantes são as pessoas que fazem parte da fonte de dados para o estudo em questão (Santos, 2005). Neste sentido, a sua caracterização é fundamental para a interpretação dos resultados que se vão obter (Santos, 2005).

O universo amostral do presente estudo é constituído por um total de 18 (N=18) sujeitos todos eles pais ou mães de alunos que iniciaram no ano letivo 2013/14 o 1º ano de escolaridade do 1º ciclo. Todos os participantes residem no concelho de Montemor-o-Novo.

Uma vez que se pretende compreender as alterações que ocorrem no seio familiar como consequência da entrada de um/a filho/a para o primeiro ano, na amostra foram apenas tidos em conta pais de crianças que tinham frequentado o pré-escolar.

Referidos os critérios de seleção dos participantes, apresenta-se na tabela 1, os aspetos sociodemográficos dos pais entrevistados, obtidos através de uma caracterização sociodemográfica do/a entrevistado/a.

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos pais entrevistados

Sujeito	Sexo	Idade	Estado Civil	Número de filhos	Habilitações académicas	Profissão	Situação laboral	Primeira experiência
E1	F	37	Casada	1	Secundário	Escriturário	Empregada	Sim
E2	F	36	Casada	2	Básico	Auxiliar de Limpeza	Desempregada	Não
E3	F	38	Casada	1	Secundário	Ajudante de Lar e Centro de Dia	Empregada	Sim
E4	F	38	Divorciada	2	Básico	Empregada de Supermercado	Empregada	Não
E5	F	40	Casada	3	Secundário	Doméstica	Empregada	Não
E6	M	36	Casado	1	Básico	Técnico de Manutenção	Empregado	Sim
E7	M	47	Casado	1	Básico	Operador de Máquinas	Empregado	Sim
E8	M	37	Casado	2	Secundário	Empregado Forense	Empregado	Não
E9	F	34	Casada	2	Secundário	Escriturária	Empregada	Sim
E10	F	35	Casada	1	Secundário	Administrativa	Empregada	Sim
E11	F	41	Casada	2	Secundário	Administrativa	Empregada	Não
E12	M	37	Divorciado	2	Secundário	Operário Fabril	Empregado	Não
E13	F	31	Solteira	1	Secundário	Lojista	Empregada	Sim
E14	F	35	Divorciada	1	Secundário	Assistente Operacional	Empregada	Sim

E15	F	25	União de Facto	1	Secundário	Lojista	Empregada	Sim
E16	F	37	Casada	2	Superior e Pós-Graduação	Animador Sociocultural	Empregada	Sim
E17	M	40	Casado	2	Superior e Pós-Graduação	Advogado	Empregado	Sim
E18	F	36	Casada	2	Secundário	Lojista	Empregada	Sim

Através da observação da tabela 1 podemos verificar que não existe uma homogeneidade relativamente ao género, existindo portanto uma predominância de entrevistados do sexo feminino (N=13) em relação ao sexo masculino (N=5). Relativamente às idades dos pais que constituem a amostra, estas encontram-se compreendidas entre a idade mínima de 25 anos e a idade máxima de 47 anos. É ainda de referir, no que diz respeito ao estado civil, a maior parte dos participantes é casado (N=13), também existem participantes divorciados (N=3), um participante solteiro (N=1) e um participante em união de facto (N=1). Relativamente ao número de filhos, mais de metade da nossa amostra tem 2 ou mais filhos (N=10), quando comparado com os participantes que apenas têm um filho (N=8). Os pais que têm apenas um filho, esses filhos encontram-se com uma idade mínima de 6 anos de idade e a idade máxima de 7 anos, enquanto que os filhos de pais com 2 ou mais crianças apresentam uma idade mínima de 10 meses e uma idade máxima de 15 anos de idade.

No que se refere às habilitações académicas dos pais, optou-se pela seguinte classificação ao ensino: (1) primário – pais com o 1º ciclo de escolaridade; (2) básico - pais com o 2º e 3º ciclo de escolaridade; (3) secundário – pais com o 10º ao 12º ano de escolaridade; (4) superior e pós-graduações - pais com um bacharelato, uma licenciatura ou mestrado. No âmbito das habilitações académicas, consta-se que o mais comum é o ensino secundário (N=12), seguindo-se pais com o ensino básico (N=4) e finalmente pais com curso superior ou pós-graduação (N=2).

Dando atenção à situação laboral dos pais, a maioria encontra-se empregado (N=17) e apenas um entrevistado se encontra desempregado (N=1). Relativamente às profissões dos pais, recorreu-se à Classificação Nacional de Profissões (2014). Esta classificação organiza as profissões em nove grandes grupos: (1) quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa; (2) especialistas das profissões intelectuais e científicas; (3) técnicos e profissionais de nível intermédio; (4) pessoal administrativo e similares; (5) pessoal dos serviços e

vendedores; (6) agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas; (7) operários, artífices e trabalhadores similares; (8) operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem e (9) trabalhadores não qualificados. Na generalidade, verifica-se na tabela 1 que as profissões mais frequentes são aquelas que se inserem no grupo 4 pessoal administrativo e similares (N=5), seguindo-se os trabalhadores do grupo 5 pessoal dos serviços e vendedores (N=4) e os trabalhadores do grupo 9 9 trabalhadores não qualificados (N=4). Finalmente os restantes participantes enquadram-se no grupo 8 operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (N=2), trabalhadores do grupo de especialistas das profissões intelectuais e científicas (N=1), trabalhadores do grupo 3 técnicos e profissionais de nível intermedio (N=1) e trabalhadores do grupo 7 operários, artífices e trabalhadores similares (N=1).

Finalmente, tentou-se perceber se era a primeira vivência da família com um/a filho/a no 1º ano de escolaridade, e através da tabela 1, podemos verificar que para mais de metade dos entrevistados (N=12) esta constitui a primeira experiência da família com o/a filho/a no 1º ciclo, enquanto que os restantes entrevistados (N=6) esta seria a segunda ou terceira experiência da família.

É ainda de referir que os sujeitos serão referenciados como E seguido do número de ordem das entrevistas, de 1 a 18.

1.7 Apresentação dos resultados

Os resultados que seguidamente serão apresentados resultam de uma análise de conteúdo cuidadosa dos dados, que teve por base as entrevistas realizadas. Os dados resultam dos discursos dos participantes e foram reunidos de forma sistemática e classificados em temas, categorias, subcategorias e respetivas unidades de contagem. Esta sistematização permitiu conseqüentemente organizar os dados, com o intuito de alcançar respostas para as questões de investigação.

Em seguida, inicia-se a apresentação da caracterização dos participantes do estudo e seguidamente apresentaremos as categorias e subcategorias resultados da análise de conteúdo efetuada.

1.7.1 Apresentação e descrição do sistema de categorias

No presente capítulo, serão apresentados os resultados obtidos na nossa investigação com recurso ao método de análise de conteúdo, o qual deriva de uma análise minuciosa e escrutinada da produção de dados, que teve por base as

entrevistas realizadas. É de referir que os dados que consistem nos discursos dos participantes foram reunidos de forma sistemática e classificados em temas, categorias, subcategorias e respetivas unidades de contagem, o que permitiu a organização dos dados, com o objetivo de obtermos respostas para as questões de investigação colocadas.

Em seguida apresentam-se os temas, as categorias e subcategorias referentes às dimensões centrais da investigação: Tema 1 – Alterações relativas ao funcionamento diário; Tema 2 – Alterações relativas às interações entre os membros; Tema 3 – Dificuldades de adaptação à mudança; Tema 4 – Estratégias utilizadas para lidar com a mudança. As categorias anteriormente citadas podem ser observadas na tabela 2 e serviram como referência para a estruturação dos nós no programa de *software NVivo10*.

Apresenta-se em primeiro lugar uma tabela síntese dos temas, categorias e subcategorias que surgiram da análise de dados e que vão de encontro ao nosso referencial teórico. Neste espaço, será apresentado de forma breve o que cada tema, categoria e subcategorias significam e visam analisar.

Tabela 2 – Perspetiva global dos temas, categorias e subcategorias de análise

Tema	Categoria(s)	Subcategorias primárias
1. Alterações relativas ao funcionamento diário	Alterações no dia-a-dia	Novas exigências consequentes do 1º ciclo
		Mais responsabilidades
		Criação de novas regras
		Mais preocupações
		A criança tem menos tempo para brincar
		Não houve alterações
		Recorrer a outras entidades
		Gestão do tempo
		Gestão dos trabalhos de casa
		Nova divisão de tarefas
2. Alterações relativas às interações entre os membros	Alterações das relações	Comunicação dos pais e mães com a escola
		Menor tempo de qualidade entre pais/mães-filho/a
		Autonomia do/a filho/a
		Incongruência de regras entre pais e mães
		Comunicação entre pai e mãe
		Disponibilidade para o/a filho/a

		Não houve alterações
3. Dificuldades de adaptação à mudança	Sentimentos dos pais e das mães face à entrada do/a filho/a para a escola	Positivos Negativos
	Dificuldades dos pais e mães	Dificuldades dos próprios pais e mães Dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a
	Medos e receios dos pais e mães	Suporte dos pares Profissão dos pais ou mãe Gestão de responsabilidades Características do/a filho/a Adaptação ao/à professor/a Experiência precoce
4. Estratégias utilizadas para lidar com a mudança	Estratégias dos pais e mães para lidar com a transição do/a filho/a	Conversar com o/a professor/a do/a filho/a Acompanhamento do/a filho/a no primeiro dia de aulas Comprar livros de iniciação ao 1º ano Introdução do telemóvel Não recorreu a nenhuma estratégia Comprar o material escolar juntamente com o/a filho/a Visita à escola do/a filho/a Acompanhar o/a filho/a na primeira semana de aulas Frequência do ATL nas férias do Verão Conversas com o/a filho/a sobre a nova escola
	Facilitadores da transição do/a filho/a para a escola	Número de alunos na turma Características do/a professor/a Profissão do pai ou mãe Conhecer o/a professor/a Já ter vivenciado a experiência Conhecer a escola Frequência do pré-escolar Características da criança Suporte social dos pares
4. Estratégias utilizadas para lidar com a mudança	Promoção da transição escolar pela instituição escolar	Pré-Escola Escola do 1º ciclo Não foram realizadas atividades

Tema 1 – Alterações relativas ao funcionamento diário

No que diz respeito ao primeiro tema – Alterações relativas ao funcionamento diário – este engloba alterações que possam ter ocorrido no dia-a-dia da família após a entrada do/a seu/sua filho/a para o 1º ano de escolaridade. Este tema reúne 1

categoria e 10 subcategorias que permitem avaliar os vários aspetos da vida familiar, aspetos esses que demonstram as alterações ocorridas no dia-a-dia da família.

Categoria 1. Alterações do dia-a-dia

Quando se aproxima o momento em que uma criança transita do pré-escolar para o 1º ciclo, algumas mudanças ocorrem na sua vida e as famílias vêem-se obrigadas a ter que fazer alguns ajustes. Alguns desses ajustes podem ser: alteração dos horários da família (DeCaro & Worthman, 2011 citado em Dockett, Perry, & Kearney, 2012); mudanças das suas expectativas em relação à escola, pois cada família tem uma representação de escola, e o impacto que esta teve na sua vida poderá influenciar as primeiras experiências do/a filho/a (Rodrigues, 2005); a família vê-se confrontada com outros valores e normas a que não está habituada, tanto da própria instituição (escola) como das famílias dos restantes alunos (Relvas, 1999); a família tem que aceitar os conteúdos programáticos que são lecionados e não tem grande hipótese de contestar os mesmos, bem como tem que aceitar a forma como o filho será avaliado pelo respetivo professor (Relvas, 1999); entre outras.

É neste contexto que a presente categoria se enquadra, pois está relacionada com as alterações que ocorrem no dia-a-dia da família após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade e foi criada com o intuito de cumprir o seguinte objetivo: identificar as alterações verificadas no dia-a-dia da família na sequência da entrada da criança para o 1º Ciclo do Ensino básico. A referida categoria foi descrita por 18 sujeitos com um total de 61 referências. É de realçar que desta categoria surgem 10 subcategorias: novas exigências consequentes do 1º ciclo, mais responsabilidades, criação de novas regras, mais preocupações, a criança tem menos tempo para brincar, não houve alterações, recorrer a outras entidades, gestão do tempo, gestão dos trabalhos de casa e nova divisão de tarefas. Em seguida, na tabela 3, podemos observar quais as subcategorias mais apontadas pelos sujeitos entrevistados na nossa investigação.

Tabela 3 – Categoria 1: Alterações do dia-a-dia

Categoria	Subcategorias	UC	UE
	Novas exigências consequentes do 1º ciclo	2	2
	Mais responsabilidades	3	3
	Criação de novas regras	3	3
	Mais preocupações	3	1
Alterações	A criança tem menos tempo para brincar	4	4

do dia-a-dia

Não houve alterações	4	4
Recorrer a outras entidades	6	4
Gestão do tempo	17	11
Gestão dos trabalhos de casa	18	14
Nova divisão de tarefas	1	1

Da análise da tabela 3, podemos verificar que as unidades de contagem (adiante UC) referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que verificaram que existiram mudanças no dia-a-dia da família após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. As unidades de enunciação (adiante UE) referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente às alterações que verificaram no dia-a-dia da família após a entrada do seu/sua filho/a para o 1º ano de escolaridade.

Através da análise da tabela 3, podemos concluir que as subcategorias que obtiveram um maior número de UC (18 e 17) foram a gestão dos trabalhos de casa e a gestão do tempo, respetivamente. Igualmente, também foram estas as referidas subcategorias gestão dos trabalhos de casa (14) e gestão do tempo (11) que obtiveram um maior número de UE.

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria - Novas exigências consequentes do 1º ciclo: alterações do dia-a-dia da família que resultam das novas exigências que a frequência do 1º ano de escolaridade acarreta.

E1: *“O facto de mudar de colegas, de escola e de professora, têm mais regras a cumprir e isso só por si já é diferente”*

Subcategoria – Mais responsabilidades: alterações do dia-a-dia da família que se traduzem sobretudo no acréscimo de mais responsabilidades.

E16: *“ (...) quando ela estava no jardim-de-infância podia entrar até mais tarde havia sempre essa facilidade, até mesmo para faltar era diferente, porque agora tem mais responsabilidades”.*

Subcategoria – Criação de novas regras: alterações do dia-a-dia da família que se traduzem no estabelecimento de novas regras na família.

E6: *“ (...) criámos novas regras e horários novos para dormir, 21h tem de estar na cama, à exceção da sexta e do sábado, tem de fazer os trabalhos de casa”.*

Subcategoria – Mais preocupações: alterações do dia-a-dia da família que se traduzem no surgimento de novas preocupações para a família.

E8: *“A nível de acompanhamento também há alterações, temos uma maior preocupação com as suas aprendizagens, os recados da professora, o que faz na escola, se ele corresponde ao que a professora pretende”.*

Subcategoria – A criança tem menos tempo para brincar: alterações do dia-a-dia da família que se traduzem no menor tempo que a criança tem para brincar.

E13: *“O facto de ele não ter tempo para brincar, o tempo é curto para fazer tantas coisas: fazer jantar, dar banho, TPC’s, hora de deitar...”*

Subcategoria – Não houve alterações: pais ou mães que não identificaram nenhuma alteração ao nível do normal funcionamento do dia-a-dia da família após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E17: *“Não houve uma grande alteração porque se manteve o ritmo do infantário, ela almoça na escola na mesma”.*

Subcategoria – Recorrer a outras entidades: alterações do dia-a-dia da família que se traduzem na necessidade da família recorrer a outras entidades (avós, ATL’s, entre outros).

E13: *“Não tenho horário para a poder ajudar com os trabalhos de casa e por isso é que a inscrevi no ATL que me ajuda muito”.*

Subcategoria – Gestão do tempo: alterações do dia-a-dia da família que se traduzem numa nova reorganização do tempo.

E9: *“O tempo é o mais difícil de gerir desde que entrou para a escola primária. Tem gerado algum stress porque depois são horas de deitar e tem de se despachar”.*

Subcategoria – Gestão dos trabalhos de casa: alterações do dia-a-dia da família que se traduzem na gestão dos trabalhos de casa.

E2: *“(…) os tpc’s é mesmo o pior ou porque não os quer fazer, quer brincar e às vezes desentendemo-nos”.*

Subcategoria – Nova divisão de tarefas: alterações do dia-a-dia da família que se traduzem numa nova divisão das tarefas diárias.

E6: *“A mãe é mais exigente e dedica-se mais ao português, eu ajudo-a mais na matemática. É a minha esposa que assume mais a responsabilidade de tomar atenção aos trabalhos de casa, mas na ausência dela eu estou presente para ajudar”.*

Tema 2 – Alterações relativas às interações entre os membros

No que diz respeito ao segundo tema – Alterações relativas às interações entre os membros – este engloba as alterações no relacionamento entre os vários membros das famílias consequentes da entrada do/a seu/sua filho/a para o 1º ano de escolaridade. Este tema reúne 1 categoria e 7 subcategorias que permitem avaliar os vários aspetos da vida familiar, aspetos esses que demonstram as alterações ocorridas ao nível das interações entre os membros da família.

Categoria 2. Alterações das relações

A criança quando inicia a escola, leva consigo todo um repertório de ensinamentos que recebeu da sua família, mas na escola, a criança também irá encontrar novos ensinamentos e vai-se deparar com novas experiências que lhe podem conferir um novo poder relacional com a família (Relvas, 1999).

Neste sentido a presente categoria, como o próprio nome indica, está relacionada com as alterações que a família verificou ao nível das interações entre os membros que compõem essa mesma família após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade e foi criada com o intuito cumprir o seguinte objetivo: identificar alterações nas relações entre os membros da família.

A referida categoria foi descrita por 16 sujeitos com um total de 27 referências. É de realçar que desta categoria surgem 7 subcategorias: comunicação dos pais e mães com a escola, menor tempo de qualidade entre pais/mães-filho/a, autonomia do/a filho/a, incongruência de regras entre pai e mãe, comunicação entre pai e mãe, disponibilidade para o/a filho/a e não houve alterações. Em seguida, na tabela 4, podemos observar quais as subcategorias mais apontadas pelos sujeitos entrevistados na nossa investigação.

Tabela 4 – Categoria 2: Alterações das relações

Categoria	Subcategorias	UC	UE
Alterações das relações	Comunicação dos pais e mães com a escola	1	1
	Menor tempo de qualidade entre pais/mães-filho/a	1	1
	Autonomia do/a filho/a	1	1
	Incongruência de regras entre pais e mãe	3	2
	Comunicação entre pai e mãe	3	3
	Disponibilidade para o/a filho/a	9	8
	Não houve alterações	9	8

Da análise da tabela 4, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que verificaram que existiram alterações nas interações com os restantes membros da família após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente às alterações que verificaram nas interações entre os membros da família após a entrada do seu/sua filho/a para o 1º ano de escolaridade.

Através da análise da tabela 4, podemos concluir que existem duas subcategorias que obtiveram o maior número de UC (9) disponibilidade para o/a filho/a e por outro lado, existiram sujeitos que não verificaram alterações nas interações dos membros da família. Igualmente, também foram estas as referidas subcategorias disponibilidade para o/a filho/a (8) e não houve alterações (8) que obtiveram um maior número de UE.

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria – Comunicação dos pais e mães com a escola: alterações das interações entre os membros da família que se traduzem numa maior comunicação dos pais e mães com a escola.

E3: *“Há mais comunicação entre os pais e a escola porque há mais reuniões e queremos saber como está a ser a aprendizagem deles.”*

Subcategoria – Menor tempo de qualidade entre pais/mães-filho/a: alterações das interações entre os membros da família que se traduzem no facto dos pais usufruírem de um menor tempo de qualidade com o/a filho/a.

E13: *“Há muita falta de tempo, para ter qualidade de tempo com ele. Não há espaço para estar e brincar durante a semana.”*

Subcategoria – Autonomia do/a filho/a: alterações das interações entre os membros da família que se traduzem numa maior autonomia do/a filho/a.

E14: *“la vê-la a ter de se desenrascar sozinha e pensar que estão entregues a eles mesmos ali e nós não podemos fazer nada e ela está satisfeita, e isso tranquilizou-me.”*

Subcategoria – Incongruência de regras entre pai e mãe: alterações das interações entre os membros da família que se traduzem na existência de situações em que existe incongruência de regras entre o pai e mãe.

E9: “(...) quando estamos assim mais à pressa há sempre mais umas discussõezitas porque um diz uma coisa, outro diz outra, mas não é nada de conflituoso.”

Subcategoria – Comunicação entre pai e mãe: alterações das interações entre os membros da família que se traduzem numa maior comunicação entre o pai e a mãe.

E6: “Tem que haver uma interligação entre o marido e a mulher para que tudo corra normalmente”

Subcategoria – Disponibilidade para o/a filho/a: alterações das interações entre os membros da família que se traduzem numa maior disponibilidade que o pai e a mãe tiveram de dispensar ao filho que frequenta o 1º ano de escolaridade.

E15: “Talvez ele agora exija mais atenção porque quando não sabe alguma coisa queremos estar presentes e ajudá-lo, mas é mesmo uma questão de organização.”

Subcategoria – Não houve alterações: não se verificaram alterações nas interações entre os membros da família.

E16: “Ah não não, não notei nada de diferente, continua tudo igual”.

Tema 3 – Dificuldades de adaptação à mudança

No que diz respeito ao terceiro tema – Dificuldades de adaptação à mudança – este engloba as dificuldades que os pais e mães identificaram após a entrada do/a seu/sua filho/a para o 1º ano de escolaridade, os quais se traduzem em sentimentos, dificuldades propriamente ditos ou medos e receios. Este tema reúne 3 categorias: sentimentos dos pais e mães face à entrada do/a filho/a para a escola com 2 subcategorias, dificuldades dos pais e mães com 2 subcategorias e medos e receios dos pais e mães com 6 subcategorias. Todas as subcategorias permitem avaliar as emoções, dificuldades e medos e receios identificados pelos pais e mães que vivenciaram a transição do/a seu/sua filho/a para o 1º ciclo.

Categoria 3. Sentimentos dos pais e das mães face à entrada do/a filho/a para a escola

Tal como foi possível verificar no enquadramento teórico, o ciclo vital da família é constituído por períodos de mudança, os quais são momentos de crise, pois são períodos de tensão e *stress* que afetam o equilíbrio do sistema familiar ou do próprio indivíduo. De acordo com Minuchin (1979 citado em Alarcão, 2000), uma das

situações que pode provocar *stress* no sistema familiar prende-se com o momento em que um membro da família contacta com uma fonte de *stress* extrafamiliar, por exemplo transição de um/a filho/a para a escola primária. Portanto, o referido acontecimento poderá afetar um único membro, mas esse membro, ao fazer parte do sistema familiar, também irá afetar o sistema familiar. Assim sendo, não só a criança como também a família ao experienciarem esta mudança irá emitir uma resposta face ao acontecimento que irá vivenciar, a qual poderá ser através de emoções/sentimentos. É neste âmbito que a presente categoria se enquadra, realçando os sentimentos e emoções que os pais e mães vivenciaram e identificaram aquando do processo de transição do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade e foi criada com o intuito de cumprir o seguinte objetivo: identificar possíveis sinais reveladores de dificuldades de adaptação à nova mudança, consequente da transição escolar do/a filho/a.

A referida categoria foi descrita por 7 sujeitos com um total de 8 referências. É de realçar que desta categoria surgem 2 subcategorias: sentimentos positivos e sentimentos negativos. Em seguida, na tabela 5, podemos observar qual das duas subcategorias foi a mais apontada pelos sujeitos entrevistados na nossa investigação.

Tabela 5 – Categoria 3: Sentimentos dos pais e mães face à entrada do/a filho/a para a escola

Categoria	Subcategorias	UC	UE
Sentimentos dos pais e das mães face à entrada do/a filho/a para a escola	Sentimentos Positivos	4	4
	Sentimentos Negativos	4	3

Da análise da tabela 5, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que é possível identificar sentimentos dos pais e mães face à entrada do/a filho/a para a escola. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente aos sentimentos que os pais e mães revelaram face à entrada do seu/sua filho/a para o 1º ano de escolaridade.

Através da análise da tabela 5, podemos concluir que ambos os sentimentos positivos e negativos apresentaram um igual número de UC (4). No que diz respeito às

UE, foram os sentimentos positivos (4) que obtiveram um maior número de descrições.

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria – Sentimentos positivos: sentimentos positivos manifestos pelos pais e mães em relação à entrada do/a filho/a para 1º ano de escolaridade.

E11: *“Ela gosta muito de ir para a escola e ATL. Ela adaptou-se muito bem.”*

Subcategoria – Sentimentos negativos: sentimentos negativos manifestos pelos pais e mães em relação à entrada do/a filho/a para 1º ano de escolaridade.

E1: *“Tive algum receio da adaptação dele à escola.”*

Categoria 4. Dificuldades dos pais e mães

A transição para a escola é um tempo em que as famílias experienciam, umas mais do que outras, mudanças dentro delas e é também um momento em que se têm que adaptar a diferentes papéis e tentar contornar as dificuldades que se colocam (Dockett & Perry, 2013).

Desta forma, a presente categoria, como o próprio nome indica, está relacionada com as dificuldades que os pais e mães possam ter identificado aquando do processo de adaptação à mudança por que a família atravessou, decorrente da entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade e foi criada com o intuito de cumprir o seguinte objetivo: identificar possíveis sinais reveladores de dificuldades de adaptação à nova mudança, consequente da transição escolar do/a filho/a.

A referida categoria foi descrita por 18 sujeitos com um total de 41 referências. É de realçar que desta categoria surgem 2 subcategorias primárias: dificuldades dos próprios pais e mães e dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a. Em seguida, na tabela 6, podemos observar qual das duas subcategorias primárias foi a mais apontada pelos sujeitos entrevistados na nossa investigação.

Tabela 6 – Categoria 4: Dificuldades dos pais e mães

Categoria	Subcategorias	UC	UE
Dificuldade dos pais e mães	Dificuldades dos próprios pais e mães	22	15
	Dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a	19	11

Da análise da tabela 6, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que identificaram dificuldades após a

entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente às dificuldades que verificaram após a entrada do seu/sua filho/a para o 1º ano de escolaridade.

Através da análise da tabela 6, podemos concluir que subcategoria que obteve um maior número de UC (22) foi dificuldades dos próprios pais e mães. Apesar disso, a subcategoria dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a também merece algum destaque uma vez que comparativamente com a outra subcategoria também obteve um elevado número de UC (19). Igualmente, também foi a subcategoria dificuldades dos próprios pais e mães que obteve o maior número de UE (15).

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria – Dificuldades dos próprios pais e mães: dificuldades que os pais ou as mães possam ter sentido, não envolvendo terceiros, ou sejam, diz respeito a dificuldades individuais.

E11: *“Gerir o tempo e ter tempo para mim. Tenho tanto que fazer que quando me sento durmo.”*

Subcategoria – Dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a: dificuldades que os pais ou as mães possam ter sentido diretamente com o/a filho/a.

E10: *“É muito stressante para ele, agora está a juntar as palavras e a aprender a ler tem mais dificuldade porque está com a cabeça no ar, está completamente distraído e isso depois é complicado.”*

No que diz respeito a esta categoria – dificuldades dos pais e das mães – verificámos que dela foram operacionalizadas as subcategorias primárias dificuldades dos próprios pais e mães e dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a. Dando atenção a estas subcategorias primárias, as mesmas foram operacionalizadas de acordo com subcategorias secundárias, isto é, algumas subcategorias, por contarem uma informação adicional, permitiu-nos a construção de subcategorias secundárias. Desta forma, para algumas das subcategorias primárias, surgiram subcategorias secundárias. No que diz respeito à subcategoria primária dificuldades dos próprios pais e mães, podemos na tabela 7 observar as subcategorias secundárias que dela emergiram: não houve dificuldades, gestão dos trabalhos de casa, gestão do tempo, dificuldades económicas, dificuldades de compreensão dos conteúdos programáticos e características da personalidade.

Tabela 7 – Subcategoria: Dificuldades dos próprios pais

Subcategoria	Subcategorias secundárias	UC	UE
Dificuldades dos próprios pais e mães	Não houve dificuldades	4	4
	Gestão dos trabalhos de casa	6	4
	Gestão do tempo	4	4
	Dificuldades económicas	1	1
	Dificuldades de compreensão dos conteúdos programáticos	5	3
	Características da personalidade	2	2

Da análise da tabela 7, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que identificaram dificuldades com eles próprios após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente às dificuldades os pais e mães verificaram neles próprios após a entrada do seu/sua filho/a para o 1º ano de escolaridade.

Através da análise da tabela 7, podemos concluir que subcategoria secundária que obteve um maior número de UC (6) foi a gestão dos trabalhos de casa, seguindo-se a UC (5) dificuldades de compreensão dos conteúdos programáticos.

No que diz respeito às UE, várias foram as subcategorias secundárias que apresentaram o mesmo número de UE, de entre as quais se destacam: não houve dificuldades, gestão dos trabalhos de casa e gestão do tempo.

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria secundária, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria secundária – Não houve dificuldades: os pais e as mães não identificaram dificuldades individuais após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E18: *“Até agora nenhuma. A experiência tem sido muito boa.”*

Subcategoria secundária – Gestão dos trabalhos de casa: os pais e as mães não identificaram como dificuldade individual a gestão dos trabalhos de casa do/a filho/a.

E8: *“Os trabalhos de casa são a maior dificuldade porque temos de ter tempo para estar com ele e ajudá-lo e o acompanhar, como ele também tem de perceber que antes de brincar tem de fazer os trabalhos de casa”*

Subcategoria secundária – Gestão do tempo: os pais e as mães identificaram como dificuldade individual a gestão do tempo após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E9: “(...) a questão de gerir o tempo, temos de fazer tudo a correr. Agora temos um horário a cumprir e quando o G. estava no infantário era diferente.”

Subcategoria secundária – Dificuldades económicas: os pais e as mães identificaram ao nível individual dificuldades económicas após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E5: “O que mudou mais foi a nível económico porque tivemos de comprar livros e materiais escolares para ela.”

Subcategoria secundária – Dificuldades de compreensão dos conteúdos programáticos: os pais e as mães identificaram ao nível individual dificuldades na compreensão dos conteúdos programáticos do/a filho/a que transitou para o 1º ano de escolaridade.

E6: “Os pais podem ter mais alguma dificuldade em se adaptar ao novo método de ensino do que propriamente ela em si, uma vez que nós temos de recordar aquilo que aprendemos e que já foi diferente.”

Subcategoria secundária – Características da personalidade: os pais e as mães identificaram ao nível individual dificuldade em lidar com as suas próprias características da personalidade aquando da transição do/a filho/a que transitou para o 1º ano de escolaridade.

E14: “Para mim foi difícil, porque abandonei-a para o mundo dela, durante uma semana fui sempre vê-la aos intervalos, vê-la a tirar o lanche sozinha.”

Tendo em conta que a categoria em análise comporta duas subcategorias primárias – dificuldades dos próprios pais e mães e dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a - iremos em seguida analisar as subcategorias secundárias que emergiram da segunda subcategoria primária anteriormente mencionada. Neste sentido através da tabela 8 podem ser observadas as subcategorias secundárias que surgiram da subcategoria dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a: suporte dos pares, nenhuma dificuldade, características do/a filho/a e adaptação ao/à professor/a.

Tabela 8 – Dificuldades dos pais e mães: Dificuldades dos pais com os filhos

D	Subcategoria	Subcategorias secundárias	UC	UE
		Suporte dos pares	6	3
	Dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a	Nenhuma dificuldade	3	3
		Características do/a filho/a	6	5
D		Adaptação ao/à professor/a	1	1

a análise da tabela 8, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que identificaram dificuldades entre os pais e mães com o/a próprio/a filho/a que transitou para o 1º ano de escolaridade. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente às dificuldades que verificaram entre os pais e as mães com o/a filho/a que transitou para o 1º ano de escolaridade.

Através da análise da tabela 8, podemos concluir que as subcategorias secundárias que obtiveram um maior número de UC (6) foram: o suporte dos pais e as características do/a filho/a.

No que diz respeito às UE, a subcategoria secundária que se destacou por apresentar um maior número de UE foi as características do/a filho/a.

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria secundária, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria secundária – Suporte dos pais: os pais e as mães identificaram como dificuldade com o/a filho/a no momento de transição escolar a falta de suporte dos pais em relação ao/a filho/a.

E13: *“Foi a adaptação à escola, ele fazia birra para não ir à escola, dizia que lhe doía a barriga para eu ligar a dizer que estava doente... ele não gostava da escola porque no (instituição do pré-escolar) só ficou com dois meninos, os restantes foram todos separados. Como não conhecia os outros foi mais complicado.”*

Subcategoria secundária – Nenhuma dificuldade: os pais e as mães não identificaram nenhuma dificuldade com o/a filho/a aquando do processo de transição do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E16: *“Não, porque ela também é muito desenrascada, desde muito pequena que é muito autónoma e por isso não houve nada que eu considere difícil.”*

Subcategoria secundária – Características do/a filho/a: os pais e as mães identificaram como dificuldade com o/a filho/a no momento de transição escolar as suas próprias características.

E14: *“Ele agora ainda não tem muita atenção e é desconcentrado.”*

Subcategoria secundária – Adaptação ao/a professor/a professora: os pais e as mães identificaram como dificuldade com o/a filho/a no momento de transição escolar a adaptação do/a filho/a ao/a professor/a.

E8: *“Ele teve um grande choque com a professora que é mais disciplinada com as regras e tem uma postura diferente.”*

Categoria 5. Medos e receios dos pais e mães

O momento de passagem de uma criança para o 1º ano de escolaridade constitui um marco na vida de qualquer criança/aluno (Margetts, 2005) o qual poderá provocar expectativas, *stress* e medos (Sim-Sim, 2009), não só a ela, como também à sua família. Neste âmbito, como o próprio nome indica, esta categoria está relacionada com os medos e receios que os pais e mães vivenciaram e identificaram aquando do processo de transição do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade e foi criada com o intuito de cumprir o seguinte objetivo: identificar possíveis sinais reveladores de dificuldades de adaptação à nova mudança, consequente da transição escolar do/a filho/a.

A referida categoria foi descrita por 17 sujeitos com um total de 25 referências. É de realçar que desta categoria surgem 6 subcategorias: suporte dos pares, profissão do pai ou mãe, gestão de responsabilidades, características do/a filho/a, adaptação ao /à professor/a e experiência precoce. Em seguida, na tabela 9, podemos observar qual das subcategorias foi a mais apontada pelos sujeitos entrevistados na nossa investigação.

Tabela 9 – Categoria 5: Medos e receios dos pais e mães

Categoria	Subcategorias	UC	UE
Medos e receios dos pais e mães	Suporte dos pares	11	9
	Profissão do pai ou mãe	1	1
	Gestão de responsabilidades	2	2
	Características do/a filho/a	7	6
	Adaptação ao/à professor/a	1	1
	Experiência precoce	3	3

Da análise da tabela 9, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que os pais e mães identificaram medos e receios face à entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente aos medos e receios que os pais e mães identificam após a entrada do seu/sua filho/a para o 1º ano de escolaridade.

Através da análise da tabela 9, podemos concluir que a subcategoria que obteve um maior número de UC (11) foi o suporte dos pares, seguindo-se as características do/a filho/a (7) como os fatores que mais preocupavam os pais e mães

aquando do processo de transição do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. Igualmente, também foi a subcategoria suporte dos pares que obteve o maior número de UE (9); a seguir a esta, podemos encontrar a subcategoria características do/a filho/a (6).

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria – Suporte dos pares: os pais e mães identificaram o suporte dos pares como um dos medos e receios que apresentavam aquando da entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E5: “ *O meu maior receio foi pelo facto de ela ir sozinha sem os amigos do jardim-de-infância (...) estava um pouco receosa.*”

Subcategoria – Profissão do pai ou mãe: os pais e mães identificaram a sua profissão como um fator que provocou medos e receios que apresentavam aquando da entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E14: “*A minha profissão leva-me a ter mais receios porque vejo muitas coisas e tenho que proteger os filhos dos outros e a minha de certa que não posso.*”

Subcategoria – Gestão de responsabilidades: os pais e mães identificaram a gestão de responsabilidades como um fator que provocou medos e receios aquando da entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E3: “*Se ela se iria adaptar. O jardim-de-infância não tem nada a ver com a escola primária, a escola, as regras.*”

Subcategoria – Características do/a filho/a: os pais e mães identificaram as características do/a filho/a como um dos medos e receios que apresentavam aquando da entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E2: “*Ele é muito imaturo e o meu receio foi que ele não se adaptasse porque ainda quer muita brincadeira, mas pronto ele tem-se estado a adaptar. A imaturidade dele era o que mais me assustava.*”

Subcategoria – Adaptação ao/à professor/a: os pais e mães identificaram a adaptação ao/à professor/a como um dos seus medos e receios aquando da entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E3: “*Não sou muito mãe-galinha por isso acho que a minha maior preocupação era mesma a adaptação dela e se iria gostar da professora.*”

Subcategoria – Experiência precoce: os pais e mães identificaram experiências precoces como um dos fatores que provocou medos e receios aquando da entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade.

E16: *“Os receios eram mais meus, até porque quando ela foi para o jardim-de-infância, entrou com os 2 anos e foi um bocado complicado, aí sim foi difícil a adaptação, porque ela como até essa altura esteve sempre com os meus pais, durante o primeiro mês de escola chora eu lá a deixava, e talvez por eu saber que a adaptação nessa altura foi difícil, agora também tive receio que ela não gostasse da escola.”*

Tema 4 – Estratégias utilizadas para lidar com a mudança

No que diz respeito ao quarto tema – Estratégias utilizadas para lidar com a mudança – este engloba as estratégias que possam ter sido utilizadas de forma a amenizar o processo de transição escolar das crianças que iriam transitar para o 1º ano de escolaridade. Este tema reúne 3 categorias: estratégias dos pais e mães para lidar com a transição do/a filho/a que conta com 10 subcategorias, facilitadores da transição do/a filho/a para a escola composta por 9 subcategorias e promoção da transição escolar pela instituição escolar com 2 subcategorias.

Categoria 6. Estratégias dos pais e mães para lidar com a transição do/a filho/a

Para que os pais possam eles próprios conseguir lidar com este processo de mudança e ao mesmo tempo lidar com a transição do/a seu/sua filho/a, estes acabam por recorrer a estratégias que possam de alguma forma facilitar este processo. A presente categoria, como o próprio nome indica, está relacionada com as estratégias a que os pais e mães recorreram como forma de lidar com a transição do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade e foi criada com o intuito de cumprir o seguinte objetivo: investigar quais as estratégias utilizadas para lidar com a nova mudança.

A referida categoria foi descrita por 18 sujeitos com um total de 61 referências. É de realçar que desta categoria surgem 10 subcategorias: conversar com o/a professor/a do/a filho/a, acompanhamento do/a filho/a no primeiro dia de aulas, comprar livros de iniciação ao 1º ano, introdução do telemóvel, não recorreu a nenhuma estratégia, comprar material escolar juntamente com o/a filho/a, visita à escola do/ filho/a, acompanhar o/a filho/a na primeira semana de aulas, frequência do ATL nas férias e conversas com o/a filho/a sobre a nova escola. Em seguida, na tabela 10, podemos observar quais as subcategorias mais apontadas pelos sujeitos entrevistados na nossa investigação.

Tabela 10 – Categoria 6: Estratégias dos pais e mães para lidar com a transição do/a filho/a

Categoria	Subcategorias	UC	UE
Estratégias dos pais e mães para lidar com a transição do/a filho/a	Conversar com o/a professor/a do/a filho/a	1	1
	Acompanhamento do/a filho/a no primeiro dia de aulas	1	1
	Comprar livros de iniciação ao 1º ano	1	1
	Introdução do telemóvel	1	1
	Não recorreu a nenhuma estratégia	2	2
	Comprar o material escolar juntamente com o/a filho/a	2	2
	Visita à escola do/a filho/a	2	2
	Acompanhar o/a filho/a na primeira semana de aulas	2	1
	Frequência do ATL nas férias do Verão	6	4
Conversas com o/a filho/a sobre a nova escola	13	12	

Da análise da tabela 10, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que os pais e mães recorreram a algum tipo de estratégias para lidar com a transição do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente a que estratégia os pais e mães recorreram de modo a lidar com a transição do/a filho/a.

Através da análise da tabela 10, podemos concluir que a subcategoria que obteve um maior número de UC (13) foi conversas com o/a filho/a sobre a nova escola, seguindo-se a subcategoria frequência do ATL nas férias do Verão com 6 UC. Igualmente, a referida subcategoria conversas com o/a filho/a sobre a nova escola foi a que obteve o maior número de UE (12).

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria – Conversar com o/a professor/a do/a filho/a: os pais e mães utilizaram como estratégia para lidar com a transição do/a filho/a para a escola conversar com o/a professor/a do/a filho/a.

E1: *“E conversei com a professora o que também ajudou, por que por exemplo caso ele não faça tudo ou não queira fazer como é que ele aceitava.”*

Subcategoria – Acompanhamento do/a filho/a no primeiro dia de aulas: os pais e mães utilizaram como estratégia para lidar com a transição do/a filho/a para a escola acompanhar o/a filho/a no primeiro dia de aulas.

E1: *“(…) no dia e que começou levei-o à escola (…)”*

Subcategoria – Comprar livros de iniciação ao 1º ano: os pais e mães utilizaram como estratégia para lidar com a transição do/a filho/a para a escola comprar livros de iniciação ao 1º ano.

E14: *“Também nas férias comprei-lhe daqueles livros de iniciação à escola primária para que ela praticasse alguns exercícios, também para estimulá-la.”*

Subcategoria – Introdução do telemóvel: os pais e mães utilizaram como estratégia para lidar com a transição do/a filho/a para a escola permitir que o/a filho utilizasse o telemóvel na escola.

E14: *“Depois outra coisa que introduzi no dia-a-dia dela foi o uso do telemóvel. Ela leva-o para a escola como uma forma de segurança, em que caso aconteça alguma coisa me possa logo telefonar e eu não ter que ficar à espera da hora do almoço para que ela me pudesse contar o que se tinha passado.”*

Subcategoria – Não recorreu a nenhuma estratégia: os pais e mães referiram que não tinham recorrido a nenhuma estratégia como forma de lidar com a transição do/a filho/a para a escola.

E4: *“Acho que não fiz nada, ela adaptou-se por ela própria. Ela adapta-se muito bem às situações. Ela queria muito ir para a escola dos crescidos. O irmão ia e ela queria ir.”*

Subcategoria – Comprar o material escolar juntamente com o/a filho/a: os pais e mães utilizaram como estratégia para lidar com a transição do/a filho/a para a escola comprar o material escolar juntamente com o/a filho/a.

E14: *“Também comprámos o material escolar juntas, tudo ao gosto dela tentei envolvê-la nesta fase, porque peso que se ela tivesse o material que gostava e se identificasse também seria uma forma de ela perceber o período de mudança que estava a atravessar.”*

Subcategoria – Visita à escola do/a filho/a: os pais e mães utilizaram como estratégia para lidar com a transição do/a filho/a para a escola visitarem a escola do/a filho/a.

E3: *“Ela foi muito bem preparada por mim e pela escola. Levei-a várias vezes à escola, já conhecia algumas das crianças, assistiu a uma aula do 1º ano e o jardim-de-infância preparou-a bem.”*

Subcategoria – Acompanhar o/a filho/a na primeira semana de aulas: os pais e mães utilizaram como estratégia para lidar com a transição do/a filho/a para a escola acompanhar o/a filho/a na primeira semana de aulas.

E14: *“Tirei uma semana para ser sempre eu a ir levá-la e busca-la, para a poder acompanhar por completo nesta mudança. Ia vê-la no intervalo a ter de se desenrascar sozinha e pensar que estão entregues a eles mesmo ali e nós não podemos fazer nada e ela está satisfeita e isso tranquilizou-me.”*

Subcategoria – Frequência do ATL nas férias do Verão: os pais e mães utilizaram como estratégia para lidar com a transição do/a filho/a para a escola inscrever o/a filho/a num ATL nas férias do Verão que antecederam a entrada para a escola.

E11: *“Primeiro ela nas férias foi logo para o ATL para se adaptar à cantina que ela é muito esquisita com a comida e come muito mal.”*

Subcategoria – Conversas com o/a filho/a sobre a nova escola: os pais e mães utilizaram como estratégia para lidar com a transição do/a filho/a para a escola conversar com o/a filho/a sobre a nova escola.

E5: *“Expliquei que ela ia mudar de escola e que provavelmente não iria ficar com os amigos na mesma escola, mas que iria fazer novos amigos.”*

Categoria 7. Facilitadores da transição do/a filho/a para a escola

Para além das estratégias que os pais, mães e escolas poderão adotar de forma a facilitar o processo de transição escolar da criança que irá transitar para o 1º ano de escolaridade, existem outras características que poderão facilitar o processo de transição escolar. É neste âmbito que a presente categoria se insere, na medida em que a mesma está relacionada com os facilitadores que os pais e mães identificaram no momento da transição do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade e foi criada com o intuito de cumprir o seguinte objetivo: investigar quais as estratégias utilizadas para lidar com a nova mudança.

A referida categoria foi descrita por 14 sujeitos com um total de 40 referências. É de realçar que desta categoria surgem 8 subcategorias: número de alunos na turma, características do/a professor/a, profissão do pai ou mãe, conhecer o/a professor/a, já ter vivenciado a experiência, conhecer a escola, frequência do pré-escolar, características da criança, suporte social dos pares. Em seguida, na tabela 11, podemos observar qual das subcategorias foi a mais apontada pelos sujeitos entrevistados na nossa investigação.

Tabela 11 – Categoria 7: Facilitadores da transição do/a filho/a para a escola

Categoria	Subcategorias	UC	UE
Facilitadores da transição do/a filho/a para a escola	Número de alunos na turma	1	1
	Características do/a professor/a	2	2
	Profissão do pai ou mãe	1	1
	Conhecer o/a professor/a	2	2
	Já ter vivenciado a experiência	4	4
	Conhecer a escola	5	3
	Frequência do pré-escolar	6	6
	Características da criança	8	5
	Suporte social dos pares	11	9

Da análise da tabela 11, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que identificaram algum fator como facilitador aquando da transição do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente aos facilitadores da transição do/a filho/a para a escola.

Através da análise da tabela 11, podemos concluir que a subcategoria que obteve um maior número de UC (11) foi suporte social dos pares. Em seguida, apresentam-se as características da criança com 8 UC. No que diz respeito às UE, a subcategoria que apresenta um maior número foi o suporte social dos pares (9).

Em seguida procedemos à definição de cada subcategoria, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria – Número de alunos na turma: os pais e mães reconheceram como facilitador da adaptação do/a filho/a para a escola o facto da turma do/a filho/a apresentar um baixo número de alunos.

E9: “(...) eles também são poucos, a sala do G. tem 16 crianças, o que facilita a professora a ajudá-los e a ver quais são as dificuldades deles.”

Subcategoria – Características do/a professor/a: os pais e mães reconheceram como facilitador da adaptação do/a filho/a para a escola as características do/a professor/a do filho/a.

E11: “(...) mas como a professora é muito calma e meiga ajudou a que se integrasse bem.”

Subcategoria – Profissão do pai ou mãe: os pais e mães reconheceram como facilitador da adaptação do/a filho/a para a escola a profissão que desempenham.

E16: *“(...) outra coisa como a minha profissão também facilitaram, porque estou habituada pronto a crianças.”*

Subcategoria – Conhecer o/a professor/a: os pais e mães reconheceram como facilitador da adaptação do/a filho/a o facto de conhecerem o/a professor/a do/a filho/a

E5: *“Na escola tem o irmão e conhecia a professora e a escola.”*

Subcategoria – Conhecer o/a professor/a: os pais e mães reconheceram como facilitador o facto de já terem vivenciado uma transição escolar

E5: *“Sim penso que sim, porque a primeira vez é sempre a primeira, mas para mim já não é novidade e já sabia como é que as coisas funcionavam”.*

Subcategoria – Conhecer a escola: os pais e mães reconheceram como facilitador da adaptação do/a filho/a para a escola o facto do/a filho/a já conhecer a escola que iria frequentar.

E10: *“Penso que foi por ficar aqui no (local de residência), já conhecia o espaço, a auxiliar e alguns amigos.”*

Subcategoria – Frequência do pré-escolar: os pais e mães reconheceram como facilitador da adaptação do/a filho/a o facto de este/a ter frequentado o pré-escolar.

E9: *“Acredito que o facto de ter andado no jardim-de-infância ajuda muito, porque começaram logo a aprender a ter regras, têm tarefas e as educadoras começaram a prepará-los para o 1º ciclo. Acho que a frequência no jardim-de-infância facilita a que a adaptação à escola primária seja bem-sucedida.”*

Subcategoria – Características da criança: os pais e mães reconheceram como facilitador da adaptação do/a filho/a as próprias características da sua criança.

E12: *“Acho que foi a maneira de ser dela. Ela é muito curiosa.”*

Subcategoria – Suporte social dos pares: os pais e mães reconheceram como facilitador da adaptação do/a filho/a para a escola o suporte social dos pares.

E15: *“Também foi com dois ou três colegas do jardim e isso permitiu que ele se adaptasse melhor.”*

Categoria 8. Promoção da transição escolar pela instituição escolar

Apesar dos pais e mães terem adotado algumas estratégias que possam ter facilitado a transição do/a filho/a para a escola, também a própria instituição escolar poderá apresentar algumas intervenções dirigidas para as crianças que irão frequentar o 1º ano de escolaridades ou para os seus encarregados de educação.

É neste âmbito que a presente categoria se enquadra, a qual está relacionada com as medidas de promoção da transição escolar tomadas pelas instituições escolares que as crianças que transitaram para o 1º ano do 1º ciclo adotaram. A referida categoria foi criada com o intuito de cumprir o seguinte objetivo: investigar quais as estratégias utilizadas para lidar com a nova mudança.

A categoria atrás mencionada foi descrita por 18 sujeitos com um total de 32 referências. É de realçar que desta categoria surgem 3 subcategorias primárias: pré-escolar, escola do 1º ciclo e não foram realizadas atividade. Em seguida, na tabela 12, podemos observar qual das duas subcategorias primárias foi a mais apontada pelos sujeitos entrevistados na nossa investigação.

Tabela 12 – Categoria 8: Promoção da transição escolar pela instituição escolar

Categoria	Subcategorias	UC	UE
Promoção da transição escolar pela instituição escolar	Pré-Escolar	15	12
	Escola do 1º Ciclo	13	11
	Não foram realizadas atividades	4	4

Da análise da tabela 12, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que identificaram algum fator promotor da transição escolar do/a seu/sua filho/a pela instituição escolar. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente às medidas de promoção da transição escolar tomadas pela instituição escolar do/a filho/a.

Através da análise da tabela 12, podemos concluir que a subcategoria que obteve um maior número de UC (15) foi o pré-escolar. Apesar disso, a subcategoria escola do 1º ciclo também merece destaque uma vez que comparativamente com a outra subcategoria também obteve um elevado número de UC (13). Igualmente, também foi a subcategoria pré-escolar que obteve o maior número de UE (12).

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria – Pré-escolar: a instituição escolar do pré-escolar adotou estratégias de promoção da transição escolar.

E2: *“O jardim-de-infância foi fazer uma visita à escola nº1.”*

Subcategoria – Escola do 1º Ciclo: a instituição escolar do 1º Ciclo adotou estratégias de promoção da transição escolar.

E17: *“Sim no primeiro dia a professora falou com os pais, apresentou-se mostrou onde cada um se ia sentar.”*

Subcategoria – Não foram realizadas atividades: nenhuma das instituições escolares (pré-escolar e escola do 1º ciclo) adotou qualquer estratégia de promoção da transição escolar.

E8: *“Não tenho ideia de ter sido feito assim nada.”*

No que diz respeito a esta categoria – Promoção da transição escolar pela instituição escolar – verificámos que dela foram operacionalizadas as subcategorias primárias, pré-escolar, escola do 1º ciclo e não foram realizadas atividades. Dando atenção às subcategorias primárias pré-escolar e escola do 1º ciclo, as mesmas foram operacionalizadas de acordo com subcategorias secundárias, isto é, algumas subcategorias, por contarem uma informação adicional, permitiu-nos a construção de subcategorias secundárias. Desta forma, para algumas das subcategorias primárias, surgiram subcategorias secundárias. No que diz respeito à subcategoria primária pré-escolar, podemos na tabela 13 observar as subcategorias secundárias que dela emergiram: visita à escola do 1º ciclo e estimulação da criança no último ano do pré-escolar.

Tabela 13 – Subcategoria: Pré-escolar

Subcategoria	Subcategorias secundárias	UC	UE
Pré-Escolar	Visita à escola do 1º ciclo	6	5
	Estimulação da criança no último ano do pré-escolar	9	8

Da análise da tabela 13, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que identificaram que a instituição do pré-escolar tinha adotado alguma medida de promoção da transição escolar do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente às medidas de promoção da transição escolar pela instituição do pré-escolar aquando da entrada da criança para o 1º ano de escolaridade.

Através da análise da tabela 13, podemos concluir que a subcategoria

secundária que obteve um maior número de UC (9) foi estimulação da criança no último ano do pré-escolar. Igualmente, também foi a referida subcategoria secundária - estimulação da criança no último ano do pré-escolar - que obteve o maior número de UE 8.

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria secundária, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria secundária – Visita à escola do 1º ciclo: os pais e as mães identificaram como fator promotor da transição escolar do/a seu/sua filho/a adotada pela instituição do pré-escolar visitas realizadas à escola do 1º ciclo.

E1: *“No jardim-de-infância foram visitar a escola nº1, nomeadamente uma turma do 1º ano e sentaram-se ao pé dos outros meninos. Fizeram uma ficha com umas letras para perceberem o que iram fazer quando fosse para a escola primária.”*

Subcategoria secundária – Estimulação da criança no último ano do pré-escolar: os pais e as mães identificaram como fator promotor da transição escolar do/a seu/sua filho/a adotada pela instituição do pré-escolar estimulação da sua criança.

E14: *“No jardim, quando vão para o 1º ciclo eles são preparados, fazem fichas, as letras, os números, as contas e foram sempre explicando o que faziam e porquê, adotaram os horários de forma similar ao que eles iriam ter no 1º ciclo.”*

Tendo em conta que a categoria em análise comporta duas subcategorias que apresentam subcategorias secundárias – pré-escolar e escola do 1º ciclo em seguida iremos analisar as subcategorias secundárias que emergiram da segunda subcategoria anteriormente mencionada. Neste sentido através da tabela 14 podem ser observadas as subcategorias secundárias que surgiram da subcategoria dificuldades dos pais e mães com o/a filho/: reunião com os pais e mães, promoção do contacto entre os alunos, disponibilidade do/a professor/a com os pais e mães, atenção especial nos primeiros dias de aulas.

Tabela 14 – Subcategoria: Escola do 1º ciclo

Subcategoria	Subcategorias secundárias	UC	UE
Escola 1º Ciclo	Reunião com os pais e mães	9	9
	Promoção do contacto entre os alunos	1	1
	Disponibilidade do/a professor/a com os pais e mães	2	2
	Atenção especial nos primeiros dias de aulas	1	1

Da análise da tabela 14, podemos verificar que as UC referem-se a descrições realizadas pelos sujeitos de situações em que identificaram que a instituição do 1º ciclo tinha adotado alguma medida de promoção da transição escolar do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. As UE referem-se ao número de entrevistados que fizeram descrições para determinada subcategoria referente às medidas de promoção da transição escolar pela instituição do 1º ciclo aquando da entrada da criança para o 1º ano de escolaridade.

Através da análise da tabela 14, podemos concluir que a subcategoria secundária que obteve um maior número de UC (9) foi reunião com os pais e mães. Igualmente, também foi a referida subcategoria secundária reunião com os pais e mães que obteve o maior número de UE 9.

De seguida procedemos à definição de cada subcategoria secundária, apresentando um exemplo de unidade de contexto (exemplo de situação):

Subcategoria secundária – Reunião com os pais e mães: os pais e as mães identificaram como fator promotor da transição escolar do/a seu/sua filho/a adotada pela instituição do 1º ciclo as reuniões que foram organizadas.

E12: *“Mas o facto de se conhecer o espaço e de nos explicarem como iriam ser os apoios que ela ia ter acalma mais.”*

Subcategoria secundária – Promoção do contacto entre os alunos: os pais e as mães identificaram como fator promotor da transição escolar do/a seu/sua filho/a adotada pela instituição do 1º ciclo as iniciativas tomadas no sentido da promoção do contacto entre os alunos.

E3: *“E a professora primária preocupa-se muito com os meninos dela, com o bem-estar deles. Todas as quartas-feiras eles mudam de lugar, ela agora está com uma menina que não é muito faladora mas que trabalha bem. Ela vê quem não fala, quem trabalha ou não. Como há meninos que vêm da escola privada e nem todos se conhecem é uma forma de todos se darem.”*

Subcategoria secundária – Disponibilidade do/a professor/a com os pais e mães: os pais e as mães identificaram como fator promotor da transição escolar do/a seu/sua filho/a adotada pela instituição do 1º ciclo a disponibilidade do/a professor/a com os pais e mães.

E3: *“No primeiro dia de aulas a professora pôs logo os pais à vontade, deu-nos o número pessoal dela para o caso de precisarmos de alguma coisa, ela defende que*

devemos trabalhar todos em conjunto. O facto de a professor ser tão disponível também nos tranquiliza.”

Subcategoria secundária – Atenção especial nos primeiros dias de aulas: os pais e as mães identificaram como fator promotor da transição escolar do/a seu/sua filho/a adotada pela instituição do 1º ciclo a atenção especial que o/a professor/a disponibilizou nos primeiros dias de aulas.

E1: *“E esta professora nos primeiros dias também tentou ir com calma porque eles são 26 meninos (...)”*

Categoria livre ou residual (*free nodes*)

A categoria livre ou residual (*free nodes*) contém informação transmitida pelos pais e mães que não foi codificada, uma vez que não é considerada relevante para a presente investigação, sendo portanto indispensável a sua revelação. Esta categoria contém 17 referências de 9 entrevistados, tal como se pode observar na tabela abaixo apresentado (tabela 15).

Tabela 15 – Categoria livre ou residual (*free nodes*)

Categoria	UC	UE
Categoria Residual	17	9

1.8 Análise e discussão dos resultados

Posteriormente à descrição dos dados obtidos daremos seguimento a uma análise mais refletida dos mesmos, bem como procedemos à sua discussão. A análise e discussão dos resultados vão ser organizadas de acordo com os objetivos e questões de investigação. Para uma melhor interpretação complementaremos este capítulo com informação considerada na revisão bibliográfica.

É ainda de referir que devido ao número reduzido de páginas que a dissertação obriga, apenas nos iremos debruçar sobre a análise das subcategorias que foram mais representativas de cada categoria.

1.7.1 Que alterações no dia-a-dia verificou como consequência da entrada do/a filho/a para o 1º ciclo?

O primeiro objetivo específico da investigação passa por identificar as alterações no dia-a-dia da família na sequência da entrada de uma criança para o 1º ciclo do ensino básico.

De acordo com os resultados obtidos nas entrevistas podemos verificar que foram várias as alterações no dia-a-dia apontadas pelos pais e mães: novas exigências consequentes do 1º ciclo, mais responsabilidades, criação de novas regras, mais preocupações, a criança tem menos tempo para brincar, não houve alterações, recorrer a outras entidades, gestão do tempo, gestão dos trabalhos de casa e nova divisão de tarefas.

Segundo um estudo conduzido por Griebel e Niesel (2002 citado em Griebel & Niesel, 2013) ficou claro que os pais de crianças que iriam iniciar o 1º ano de escolaridade revelaram que tiveram que lidar com muitas mudanças durante o processo de transição do filho para a escola. De entre as várias mudanças os investigadores identificaram mudanças ao nível individual e contextual. No que diz respeito às primeiras – nível individual – verificou-se no referido estudo que os pais sentiram que se tinham tornado pais de uma criança da escola, ou seja, referiram que houve uma mudança na sua identidade como pais, bem como sentiram uma nova responsabilidade parental, com o objetivo de garantir o sucesso da criança na escola. Referiram também que sentiam menos controlo sobre o seu filho, uma vez que parte deste controlo foi assumido pela professora. É ainda de referir que os pais realçaram também que sentiram a necessidade de se adaptarem às expetativas e aspirações do sucesso académico do seu filho.

No que diz respeito ao segundo tipo de mudanças identificadas pelos autores do estudo acima referido – mudanças ao nível contextual – os pais referiram que assistiram a uma reorganização das rotinas diárias e semanais, as quais foram fortemente influenciadas pelos horários escolares. Também sentiram a necessidade de procurar outras instituições ou recorrer a outras pessoas (e.g. avós) para garantir os cuidados à sua criança ao longo do ano letivo. Finalmente, sobretudo as mães referiram que tiveram de reorganizar os diferentes sistemas sociais em que se movem: família, escola e trabalho.

Dando especial atenção ao nosso estudo, na tabela 3 podemos verificar que os pais e mães referiram com mais frequência que verificam alterações ao nível da gestão dos trabalhos de casa e na gestão do tempo, ou seja, fazendo um paralelismo

entre as alterações identificadas pelos pais e mães no nosso estudo, e as alterações verificadas no estudo de Griebel e Niesel (2002 citado em Griebel & Niesel, 2013) fica claro que onde se verificam as maiores alterações é ao nível contextual, onde se enquadra a reorganização das rotinas diárias (subcategorias gestão dos trabalhos de casa e gestão do tempo):

Subcategoria gestão dos trabalhos de casa:

E3: *“Uma correria todos os dias temos os trabalhos de casa. Acima de tudo é os trabalhos de casa”.*

E9: *“E depois da parte da tarde é a questão dos trabalhos de casa, ele traz sempre alguns para fazer e é sempre mais esse bocadinho de tempo que temos que lhe dispensar para o ajudar”.*

Subcategoria gestão do tempo:

E8: *“(...) os pais também têm uma vida alterada uma vez que os horários têm de ser mais rigorosos”.*

E9: *“Primeiro é o acordar mais cedo, é tudo um pouco à pressa para ele não chegar atrasado (...) o tempo é o mais difícil de gerir desde que entrou para a escola primária”.*

E15: *“(...) foi mesmo em relação aos horários, porque quando ela estava no jardim-de-infância podia entrar até mais tarde havia sempre essa facilidade, até mesmo para faltar era diferente (...)”.*

Uma outra alteração que na nossa investigação merece destaque no que diz respeito às alterações do dia-a-dia que os pais e mães mais referiram, prende-se com a necessidade que alguns entrevistados sentiram em pedir auxílio a outras entidades na sequência da entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. Portanto, alguns pais e mães, por não terem um horário de trabalho que lhes permitisse ir buscar e lavar o/a filho/a à escola, tiveram que recorrer ao ATL, aos avós ou a outros familiares de forma a conseguirem lidar com os novos horários da sua criança. De acordo com Griebel e Niesel (2002 citado em Griebel & Niesel, 2013) esta foi também uma das alterações apontadas pelos pais que fizeram parte do seu estudo, isto é, também verificaram que os pais tiveram que procurar outras instituições ou recorrer a outras pessoas para os ajudar gerir a nova logística do dia-a-dia, a qual também se enquadra nas mudanças ao nível contextual:

Subcategoria recorrer a outras entidades:

E3: *“Não tenho horário para a poder ajudar com os trabalhos de casa e por isso é que a inscrevi no ATL que me ajuda muito”.*

E12: *“Tenho de conciliar o meu trabalho com os horários da escola para poder ir buscar e levar ou tenho de pedir a alguém que me auxilie”.*

Em entrevista, os pais e mães também identificaram como mudanças no dia-a-dia após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade que a suas crianças tinham menos tempo para brincar, uma vez que a criança passava a ter outro tipo de responsabilidades teve de abdicar de menos tempo para brincar. Esta mudança, apesar de ser verbalizada pelos pais e mães diz respeito a mudanças que ocorreram no dia-a-dia da sua criança e de acordo com Niesel e Griebel (2005), podemos identificar na criança três tipos de mudanças: no primeiro nível, apresentam-se as mudanças ao nível individual nas quais podem ser incluídas as mudanças de identidade – tornar-se uma criança da escola “aluno”, assim como adquirir competências de leitura, escrita e cálculo. Num segundo nível são apresentadas as mudanças interativas, as quais contemplam as mudanças ao nível relacional e, estas têm a ver com a relação com os colegas, com o professor, com os pais dos colegas e com o pessoal da instituição escolar. Finalmente, o terceiro nível diz respeito às mudanças de nível contextual, as quais têm em conta os esforços que a família da criança deverá fazer para lidar com a nova escola, a família e o seu próprio trabalho.

Tendo em conta a perspectiva dos investigadores Niesel e Griebel (2005) e de acordo com as alterações no dia-a-dia que os pais e mães identificaram - a criança tem menos tempo para brincar – podemos afirmar que este tipo de mudança enquadra-se no nível individual. Portanto, os pais e mães verificaram que com a entrada do/a filho/a para a escola este teve que assumir uma nova identidade de “aluno” da escola, isto é, a criança tem outras responsabilidades relacionadas com a aprendizagem que se sobrepõem aos momentos de lazer e brincar, daí que acabam por admitir que o/a filho/a com a entrada para a escola tem menos tempo para outras atividades do seu interesse. Este dado está também de acordo com o estudo realizado por Einarsdottir (2010 citado em Einarsdottir, 2013) em que as crianças tinham revelado que sabiam que na escola primária teriam menos tempo para brincar quando transitassem para o 1º ano de escolaridade, comparativamente com o pré-escolar. Portanto, no referido estudo, as crianças antes de transitarem para o 1º ano de escolaridade têm noção de que terão menos tempo para brincar, e isso também é sentido pelos pais e mães do nosso estudo, uma vez que estes admitem que os/as filhos/as não têm tempo para brincar, dadas as restantes tarefas que têm para fazer.

Subcategoria menos tempo para brincar:

E11: *“Ela quando sai vai para o ATL e quando chega tem mesmo de fazer os trabalhos de casa e não tem tempo para brincar, às vezes até ao fim de semana é complicado”.*

E13: *“O facto de ele não ter tempo para brincar, o tempo é curto para fazer tantas coisas (...)”.*

Ainda ao nível contextual, não menos importante, apesar de não ter sido tão referido pelos pais e mães entrevistados na nossa investigação como as anteriormente mencionadas, podemos incluir alterações tais como: criação de novas regras, onde os pais e mães ao verificarem as mudanças que a entrada do/a filho/a para o 1º ano acarreta, reconheceram a necessidade de criar novas regras (tais como horários para realizar os trabalhos de casa, para dormir, para brincar, entre outras) e de definir uma nova divisão de tarefas, onde o casal sentiu a necessidade de redistribuir as tarefas relacionadas com a escola entre os dois:

Subcategoria criação de novas regras:

E6: *“Criámos regras e horários novos para dormir (...)”.*

E8: *“A nível de rotina tiveram de se criar várias regras como as horas de fazer os trabalhos de casa, ver menos televisão, jogar menos (...)”.*

E13: *“Sou a má da fita e chata porque lhe imponho mais regras por causa dos TPC”.*

Subcategoria nova divisão de tarefas:

E6: *“A mãe é mais exigente e dedica-se mais ao português, eu ajudo-a mais na matemática (...)”.*

No que diz respeito às mudanças ao nível individual definidas por Griebel e Niesel (2002 citado em Griebel & Niesel, 2013) e comparando estas com a nossa investigação, verificamos que os pais e mães entrevistadas fizeram referência, ainda que num menor número de unidades de contagem a alterações tais como: mais responsabilidades e mais preocupações.

Tendo em conta que os pais e mães de uma criança que entra para o 1º ano de escolaridade têm que aceitar a influência de um novo contexto e aceitar os seus objetivos, também tiveram que reestruturar os seus sentimentos e compreender que tinham que se tornar pais de uma criança da escola. Neste sentido, ao nível individual os pais e mães também sentiram a necessidade de mudar a sua atitude e comportamento de forma a “aprenderem a serem pais de uma criança da escola” (Griebel & Niesel, 2013, p. 106). Neste âmbito, no nosso estudo, os pais e mães

reconhecem esta nova identidade através das novas responsabilidades que tiveram que assumir, assim como referem que após a entrada da criança para a escola verificaram um acréscimo de preocupações em relação à sua criança, sempre com o objetivo de garantir o sucesso da criança na escola, tal como é possível verificar nas verbalizações dos mesmos:

Subcategoria mais responsabilidades:

E3: *“Mais responsabilidades temos de ter mais disponibilidade. Uma correria todos os dias, temos os trabalhos de casa (...)”.*

Subcategoria mais preocupações:

E8: *“A nível de acompanhamento também há alterações, temos uma maior preocupação com as suas aprendizagens, os recados da professora, o que faz na escola, se ele corresponde ao que a professora pretende”.*

1.7.2 Ao nível das relações familiares, que modificações aconteceram como consequência da entrada do/a filho/a para o 1º ciclo?

No que diz respeito ao segundo objetivo específico da investigação, este prede-se com a identificação das alterações nas relações entre os membros da família que passou por uma experiência de transição escolar de uma criança para o 1º ciclo do ensino básico.

Segundo os resultados obtidos nas entrevistas podemos verificar que foram várias as alterações nas relações identificadas pelos pais e mães: mais disponibilidade para o/a filho/a, maior comunicação entre pai e mãe, incongruência de regras entre pais e mãe, maior comunicação dos pais com a escola, menor tempo de qualidade entre pai/mãe e filho/a e maior autonomia do/a filho/a. É ainda de realçar que apesar das alterações nas relações que os entrevistados identificaram, no nosso estudo (cf. tabela 4) podemos observar que 9 dos pais (metade dos entrevistados) referiu que não denotaram qualquer alteração na sua relação com outro membro da família aquando da transição do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. Apesar disso, os restantes 9 entrevistados identificaram alterações nas relações, o que comprova o olhar sistémico que devemos ter aquando da análise da transição escolar de uma criança para a escola primária, isto é a transição para a escola está inserida num contexto social estando também sujeita a outras relações e interações (Dockett et al., 2012) uma vez que se verificam alterações nas relações entre: pais/mãe e filho/a (maior disponibilidade para o/a filho/a, menor tempo de qualidade entre pai/mãe e filho/a e maior autonomia do/a filho/a), entre pai e mãe (maior comunicação entre pai e mãe e

incongruência de regras) e entre pais/mãe e escola (maior comunicação dos pais com a escola). Portanto, a transição escolar para o 1º ano constitui uma verdadeira transição ecológica na medida em que “a posição da criança no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel e de ambiente” (Bronfenbrenner, 1996 citado em Trivellato-ferreira & Marturano, 2008). De acordo com as mudanças nas relações identificadas, também podemos afirmar que existe uma partilha da responsabilidade na transição escolar, uma vez que se verificam alterações nas relações entre os agentes que o Modelo Ecológico-Dinâmico das Transições de Rimm-Kaufman e Pianta se foca: criança, pais/família, professor/escola (Giallo et al., 2010; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). O facto de se verificarem alterações nas relações entre todos estes agentes, isso denota a interação que passa a existir entre os vários sistemas ecológicas em que a criança opera.

Dando atenção ao nosso estudo propriamente dito, a mudança na relação mais identificada pelos entrevistados foi ao nível da relação entre o pai/mãe e o/a filho/a, em que foi referido que com a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade os pais e mães passaram a ter uma maior disponibilidade para o/a filho/a. De acordo com o estudo realizado por Griebel e Niesel (2002 citado em Griebel & Niesel, 2013) aquando de um processo de transição escolar os pais tiveram que reestruturar os seus sentimentos e compreender que tinham que se tornar pais de uma criança da escola, ou seja os pais sentem a necessidade de mudar a sua atitude e comportamento, a qual se traduz numa mudança da identidade dos pais e mães ao tornarem-se pais de um aluno ou criança da escola. Portanto, o facto dos pais e mães assumirem que passaram a ter uma maior disponibilidade para o/a filho/a e esta mudança constitui uma alteração na atitude e comportamento dos pais e mães em relação ao filho/a. Para além disso, o facto de os pais reconhecerem que tiveram que ter mais disponibilidade para o/a filho/a, esta alteração também se pode dever ao facto dos pais e mães se sentirem “testados” em relação à preparação do seu/sua filho/a para a escola, levando-os a ter uma maior disponibilidade para o/a filho/a sobretudo em relação aos trabalhos de casa e aos recursos necessários à sua realização (Pimlott-Wilson, 2011), tal como se pode comprovar nas verbalizações realizadas pelos pais e mães:

Subcategoria disponibilidade para o/a filho/a:

E9: *“(…) é a questão dos trabalhos de casa, ele traz sempre alguns para fazer e é sempre mais esse bocadinho de tempo que temos de lhe dispensar para o ajudar”.*

E15: *“Talvez ele agora exija mais atenção porque quando não sabe alguma coisa queremos estar presentes e ajudá-lo”.*

No que se refere às restantes alterações identificadas pelos pais e mães com o/a filho/a – maior autonomia do/a filho/a – (ainda que apenas se tenha registado 1UC) esta alteração está de acordo com a literatura consultada uma vez que quando a criança se torna “aluno da escola” ou “estudante” a criança poderá ter tendência para querer ser mais autónoma e independente (Walker & MacPhee, 2011), daí que seja natural que os pais possam sentir que na sua relação com o/a seu/sua filho/a poderá haver uma conquista por uma maior autonomia por parte da criança:

Esta mudança da identidade dos pais e mães também poderá ser reconhecida ao nível da mudanças das relações, quando os pais e mães, também em menor frequência reconhecem que com a entrada da sua criança para a escola passou a existir um menor tempo de qualidade entre pai/mãe e filho/a. Neste sentido, denotou-se que ao nível dos relacionamentos os pais identificaram que experienciaram sentimentos de perda em relação ao seu filho (Griebel & Niesel, 2002 citado em Griebel & Niesel, 2013), o que suporta mais uma vez a ideia acima referida, de que os pais e mães também sofrem uma mudança na sua identidade ao tornarem-se pais de um aluno da escola e por isso poderão experienciar sentimentos que até àquele momento ainda não tinham vivenciado, que neste caso se traduzem numa maior autonomia do/a filho/a e num menor tempo de qualidade entre pais/filho.

Subcategoria autonomia do/a filho/a:

E14: *“la vê-la a ter de se desenrascar sozinha e pensar que estão entregues a eles mesmos ali e nós não podemos fazer nada e ela está satisfeita e isso tranquilizou-me”.*

Subcategoria menor tempo de qualidade entre pais/filho/a:

E13: *“Há muita falta de tempo, para ter qualidade de tempo com ele. Não há espaço para estar a brincar durante a semana”.*

Para além das alterações que foram identificadas no nosso estudo em relação aos pais/mães e filho/a, também foram identificadas mudanças na relação entre pais e mães, as quais se traduzem na maior comunicação entre pai e mãe e na incongruência de regras entre os pais. Apesar de existirem muito poucos estudos sobre o impacto que a relação que os pais e mães têm um com um outro na transição escolar dos filhos (Cowan & Cowan, 2012), através das respostas dos participantes da nossa investigação, verificámos que existem mudanças na relação entre os pais e mães após a entrada de um/a filho/a para a escola primária. Ainda que apenas três

participantes tenham feito referência a mudanças na relação do casal, as mesmas merecem alguma atenção, uma vez que através das verbalizações podemos verificar que estas alterações surgem na sequência da família reconhecerem que existem algumas mudanças no dia-a-dia da família. Portanto, tendo em conta que no dia-a-dia da família se verificam algumas alterações referentes às rotinas diárias e horários da família, mudanças ao nível contextual, (Griebel & Niesel, 2002 citado em Griebel & Niesel, 2013) as mesmas fomentam uma maior comunicação do casal de modo a que ambos estejam em sintonia quanto à rotina diária da criança.

Subcategoria maior comunicação entre pai/mãe:

E6: *“Tem que haver uma maior interligação entre o marido e a mulher para que tudo corra normalmente”.*

No entanto, quando essa comunicação não existe ou quando o casal não consegue chegar a um único entendimento sobre um determinado assunto, essa situação poderá levar a uma incongruência de regras entre os pais e isso é visível através das verbalizações que os entrevistados fazem.

Subcategoria incongruência de regras entre pai e mãe:

E1: *“É preciso estarmos em acordo se não depois entramos em desacordo e os miúdos também sentem isso”.*

E9: *“(…) quando estamos assim mais à pressa há sempre umas discussõezinhas porque um diz uma coisa outro diz outra”.*

Finalmente, no nosso estudo também foram identificadas alterações ao nível das relações que os pais e mães estabelecem com a escola, e neste sentido os entrevistados referem que após a entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade passou a existir uma maior comunicação entre estes e a escola. Este dado é da máxima importância uma vez que Fabian (2000) verificou no seu estudo que a comunicação entre casa-escola é crucial como forma de apoio das crianças no processo de transição escolar, deixando claro que caso exista uma partilha de informações sobre as crianças e caso os pais sintam que a escola está atenta e preocupada com a sua criança, mais facilmente os pais irão desenvolver sentimentos de confiança com a escola. Portanto, no nosso estudo, ainda que apenas tenha sido um entrevistado a referir que denotou uma maior comunicação com a escola, este dado remete-nos para a ideia de que a transição escolar é também marcada por uma oferta de oportunidades que são dadas à família, neste caso de poder colaborar com vários agentes de forma a fortalecer e apoiar a sua criança de uma forma contínua, a sua aprendizagem e desenvolvimento, e de estabelecer uma colaboração positiva

entre o contexto casa-escola que defina um padrão de interações (Educational Transitions and Change Research Group, 2011). Assim sendo, esta alteração na relação entre pais e mães com a escola que se baseia na maior comunicação entre estes agentes, representa uma tentativa de dar feedback à família de como a sua criança está a progredir na escola, levando a família a sentir-se mais segura e apoiada neste momento de transição escolar, bem como fomenta uma relação entre pais/mães e escola baseada na mútua colaboração do progresso escolar do/a filho/a, e isso é justificado pelo facto de uma mãe ter manifestado que esta maior relação com a escola deve-se ao facto da mesma querer acompanhar o progresso da filha na escola.

Subcategoria comunicação entre pai/mãe e escola:

E3: *“Há mais comunicação entre os pais e a escola porque há mais reuniões e queremos saber como está a ser a aprendizagem deles”.*

1.7.3 Tendo em conta o período de mudança por que a família atravessou, quais foram as maiores dificuldades na adaptação a esta nova etapa?

O terceiro objetivo específico da investigação passa por identificar possíveis sinais reveladores de dificuldades de adaptação à nova mudança na família fruto da entrada de um/a filho/a para a escola.

De acordo com os resultados obtidos nas entrevistas obtivemos três categorias distintas. A primeira diz respeito aos sentimentos que os pais revelaram aquando do processo de transição da sua criança para o 1º ano de escolaridade, a segunda refere-se às dificuldades que os pais e mães identificaram, e a terceira prende-se com os medos e receios que os pais e mães sentiram. Em seguida procedemos à análise de cada uma das referidas subcategorias.

No que diz respeito à primeira subcategoria denominada sentimentos dos pais e mães face à entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade (cf. tabela 5), podemos verificar que a maior parte dos pais vivenciou sentimentos positivos em relação à transição escolar da sua criança. Este resultado poderá ser explicado pelo facto de que quando uma criança entra para a escola, ela amplia as suas relações e formas de funcionamento, ou seja, dá-se uma expansão dos processos proximais e ao mesmo tempo dá-se o desenvolvimento humano dessa mesma criança (Bhering & Sarkis, 2009). Ao mesmo tempo que a criança vive esta nova experiência, também a sua família está implicada neste processo de mudança e transição, uma vez que a família deverá lidar com a entrada da sua criança para a escola, obrigando-a a ter que lidar com sentimentos por vezes ambivalentes, tais como sentimentos inerentes às

novas preocupações, rotinas e adequações (Bhering & Sarkis, 2009).

De acordo com os nossos resultados, podemos verificar a ambivalência de sentimentos que os pais vivenciam e experienciam aquando do momento de transição escolar do/a filho/a, pois existem pais e mães que identificaram sentimentos positivos, já outros identificaram sentimentos negativos. Através destes resultados, é possível afirmar que a transição de cada criança é única e, isso deve-se ao seu próprio desenvolvimento e experiências (Margetts, 1999); neste caso se a transição da criança é única, esta também é vivenciada por cada família de diferentes formas, ou seja a transição de família para família também se torna única, daí verificarmos a referida ambivalência de sentimentos identificados pelos pais e mães entrevistados/as, tal como se pode observar em seguida:

Subcategoria sentimentos positivos:

E2: *“Ele adaptou-se bem à escola e à professora”.*

E6: *“Ela adaptou-se bem à sala e aos colegas, a professora tem um método mais antigo, não tem sempre o mesmo parceiro, por isso dificuldades não sentimos muito”.*

Subcategoria sentimentos negativos:

E14: *“Para mim foi difícil, porque abandonei-a sozinha para o mundo dela, durante uma semana fui sempre vê-la aos intervalos, vê-la tirar o lanche sozinha”.*

É ainda de realçar que nesta categoria seria uma mais-valia realizarmos uma comparação entre os sentimentos que os pais e as mães manifestam aquando da entrada do/a filho/a para o 1º ano de escolaridade. Contudo, o facto de não termos mais participantes do sexo masculino deve-se essencialmente à falta de aderência ao estudo por parte dos pais, pois por vezes justificavam a sua não aderência dizendo que não estão tão a par do assunto e quem é mais presente na escola do/a filho/a é a mãe. Este dado leva-nos a tecer uma outra consideração sobre o nosso estudo, pois o mesmo sugere que os pais estão pouco envolvidos no acompanhamento escolar dos filhos.

Dando atenção à segunda subcategoria denominada dificuldades dos pais e mães, a mesma subdivide-se em duas subcategorias primárias (cf. tabela 6): dificuldades dos próprios pais e mães e dificuldades dos pais e mães com o/a filho/a. De acordo com os nossos resultados, é possível verificar que os participantes do estudo identificaram mais dificuldades com eles próprios do que dificuldades com o/a filho/a. Apesar de existir esta pequena diferença no número de verbalizações para cada uma das subcategorias a mesma não é muito significativa, levando-nos a afirmar

que os pais e mães identificaram dificuldades várias quer com eles próprios, quer com a sua criança. Este facto leva-nos mais uma vez também a afirmar que a transição escolar não deve ser perspectivada à luz de um enfoque individual, como sendo apenas a criança que vivencia a transição escolar por ser ela que transita diretamente para a escola, ao invés disso devemos ter um olhar sistémico. Portanto, é possível verificar que um subsistema familiar influencia o sistema familiar e vice-versa (Terigi, 2007).

No que diz respeito à primeira subcategoria – dificuldades dos próprios pais e mães – obtivemos as seguintes dificuldades (*cf.* tabela 7): gestão dos trabalhos de casa, compreensão dos conteúdos programáticos, não houve dificuldades, gestão do tempo, características da personalidade e dificuldades económicas. De todas as dificuldades que os pais e mães apontaram com eles próprios, a que foi referida com mais frequência foi a gestão dos trabalhos de casa. Tendo em conta que no nosso estudo verificámos que as maiores alterações identificadas pelos pais e mães após a entrada do/a filho/a para a escola primária foi a gestão dos trabalhos de casa, podemos também afirmar que também foi a gestão dos trabalhos de casa a maior dificuldade apontada pelos/as entrevistados/as. Segundo a literatura consultada e reforçando aquilo que já aqui foi dito, após a entrada de um/a filho/a verificam-se várias mudanças/alterações, as quais poderão não ser fáceis de lidar, e neste sentido podemos afirmar que a gestão dos trabalhos de casa não só constituem a maior alteração do dia-a-dia da família, assim como também constituiu a maior dificuldade com que os pais se depararam. O pai e a mãe ao verem o/a filho/a tornar-se um aluno da escola, sentem a responsabilidade de os/as acompanhar neste novo percurso escolar, no fundo sente-se testados e sentem a necessidade de estarem atentos à realização dos trabalhos de casa e aos recursos necessários à sua realização (Pimlott-Wilson, 2011). Deste modo, por sentirem o quão importante é o/a filho/a ser bem-sucedido/a na escola, porque este é o objetivo/aspiração de qualquer pai e mãe (Educational Transitions and Change Research Group, 2011), os pais ao mesmo tempo sentem que a gestão dos trabalhos de casa é o mais difícil de lidar e onde têm mais dificuldades. O facto do/a filho/a ter que realizar os trabalhos de casa, também acaba por ser uma novidade do dia-a-dia da família e tal como toda e qualquer mudança, acarreta consequências as quais nem sempre são fáceis de lidar. A existência dos trabalhos de casa quando a criança inicia o primeiro ano de escolaridade, acarreta também algumas regras e horários para a sua realização, e se por um lado os pais e mães querem que o/a filho/a cumpra os seus deveres escolares (TPC's), por vezes essa imposição poderá não ser vista e compreendida pela criança

da melhor forma, gerando-se por isso alguns momentos conturbados em torno da gestão dos trabalhos de casa, tal como se pode ver nas verbalizações dos/as entrevistados/as:

Subcategoria gestão dos trabalhos de casa:

E8: *“Os trabalhos de casa são a maior dificuldade porque temos de ter tempo para estar com ele e ajudá-lo e o acompanhar, como ele também tem de perceber que antes de brincar tem de fazer os trabalhos de casa”.*

E8: *“(...) revolta-se um pouco connosco por ter de fazer os trabalhos de casa na altura que lhe dizemos e não noutra altura qualquer”.*

E13: *“Sou a má da fita e chata porque lhe imponho mais regras por causa dos TPC.”*

Paralelamente às dificuldades que os pais e mães sentem na gestão dos trabalhos de casa, também sentem dificuldades em compreender alguns conteúdos programáticos, com os quais se debatem no momento em que têm que apoiar o/a filho/a nos trabalhos de casa. Se por um lado a família tem que aceitar os conteúdos programáticos que são lecionados e não têm hipótese de contestar os mesmos (Relvas, 1999), por outro lado alguns pais e mães poderão ter dificuldades em compreender os mesmos, e isso é visível nas verbalizações:

Subcategoria compreensão dos conteúdos programáticos:

E6: *“Os tpc são o mais complicado porque as coisas são diferentes e às vezes não sabemos como explicar bem as coisas, sabemos só do jeito que aprendemos”.*

E10: *“A parte de eu não conseguir ensinar na parte da leitura. Não o sei cativar para ler e juntar as letras. É onde me sinto mais angustiada, pois não o consigo ajudar a melhorar na leitura”.*

Uma outra dificuldade apontada pelos pais e mães prende-se com a gestão do tempo, a qual também foi identificada pelos/as entrevistados/as quando foi explorada a questão das alterações do dia-a-dia da família. Tendo em conta que com a entrada de um/a filho/a para a escola denotam-se várias alterações no dia-a-dia, tal como já tivemos oportunidade de explorar (Griebel & Niesel, 2002 citado em Griebel & Niesel, 2013), agora podemos afirmar que a gestão do tempo também constitui uma dificuldade para os pais e mães. O facto de ter havido um ajustamento e uma nova reorganização em torno dos horários e da rotina diária a que os pais e mães ainda não estavam familiarizados, a gestão do tempo acabou por constituir uma dificuldade, tal como se pode observar nas verbalizações dos pais e mães:

Subcategoria gestão do tempo:

E9: “(...) a questão de gerir o tempo, temos de fazer tudo a correr. Agora temos um horário a cumprir e quando o G. estava no infantário era diferente”.

E11: “Gerir o tempo e ter tempo para mim. Tenho tanto que fazer que quando me sento durmo”.

Ainda na subcategoria dificuldades dos próprios pais e mães, foram identificadas as características da personalidade. O facto de existirem famílias que identifiquem dificuldades e outras não no processo de transição escolar do/a filho/a, esta diferença, tal como já aqui foi referido, deve-se ao repertório de experiências que cada indivíduo traz consigo, bem como deve-se ao facto de cada ser apresentar uma personalidade que também influencia a forma como o processo de transição e adaptação escolar será realizado (Margetts, 2006). Neste âmbito, as características da personalidade dos pais e mães também poderão interferir neste processo de mudança, tal como é visível numa das verbalizações:

Subcategoria características da personalidade:

E1: “Eu sou muito ansiosa e transmito-lhe muito isso”.

Dando ênfase à segunda subcategoria denominada dificuldades dos pais com os filhos, obtivemos as seguintes dificuldades (cf. tabela 8): suporte dos pares, características da personalidade do/a filho/a, nenhuma dificuldade e adaptação à professora.

Das várias dificuldades apresentadas, a que foi referida pelos/as entrevistados/as com mais frequência foi o suporte dos pares e as características do/a filho/a. No que diz respeito à primeira alguns pais e mães fizeram referência à importância do/a filho/a ser acompanhado por amigos/colegas do pré-escolar para a escola primária. De acordo com os resultados obtidos por Fabian (2000) num estudo realizado com crianças que tinham iniciado a escola com um amigo, estes pareceriam apresentar mais sentimentos positivos do que as crianças que tinham sido separadas dos seus amigos ou que ainda não tinham conquistado alguma amizade, levando a querer que se os níveis de bem-estar social e emocional foram elevados existe uma maior probabilidade da criança apresentar baixos níveis de ansiedade durante o processo de transição.

Transpondo a ideia acima referida para o nosso estudo, podemos concluir que quer para as crianças que transitam para o 1º ano como para os seus pais e mães esta é uma condição fundamental que se possa garantir o bem-estar emocional de ambos. Os pais e mães entrevistados referiram a importância do suporte dos pares

como forma de garantir o sucesso da transição do/a filho/a, daí que os pais e mães cujos filhos/as não tinham amigos na sua nova escola estavam preocupados e por isso sentiram que isso tinha sido uma dificuldade no processo de transição do/a filho/a, pois caso contrário, na sua perspectiva, a criança poderia ter vivenciado sentimentos mais positivos.

Tendo em conta que os pais e mães aspiram a que o/a filho/a ao transitar para o 1º ano de escolaridade seja feliz e bem sucedido, tenha amigos, seja respeitado e reconhecido como um indivíduo dentro dos vários grupos em que é membro (Educational Transitions and Change Research Group, 2011), o suporte dos pais constitui uma dificuldade no nosso estudo pelo facto de existirem filhos/as de pais e mães que não transitaram para a escola com amigos, e isso no caso destas famílias tornou-se uma dificuldade pela forma como as crianças lidaram com esta adversidade. Tal dificuldade é possível verificar nas verbalizações dos/as entrevistados/as, verificando-se a forma como o facto do/a filho/a não ter amigos constitui um problema para a família:

Subcategoria suporte dos pais:

E13: *“Foi adaptação à escola, ele fazia birra para não ir à escola, dizia que lhe doía a barriga, para eu ligar a dizer que estava doente... ele não gostava da escola porque do (instituição do pré-escolar) só ficou com dois meninos, os restantes foram todos separados. Como não conhecia os outros foi mais complicado”.*

Fazendo referência à segunda subcategoria que foi referida com mais frequência pelos pais e mães como dificuldades com o/a filho/a apresenta-se as características do/a filho/a. De acordo com os nossos resultados verificou-se que algumas características da personalidade das crianças que transitaram para o 1º ano de escolaridade constituíram uma dificuldade aquando do processo de transição escolar. De entre as características, os pais e mães identificaram a falta de maturidade e a falta de concentração. Este dado vai de encontro com a bibliografia consultada na medida em que num estudo realizado por O’Kane e Hayes (2006) verificou-se que as crianças com dificuldades de concentração, dificuldades em permanecer sentadas e quietas ou com problemas de comportamento estariam em maior risco de sofrer dificuldades aquando da transição escolar. Também Margetts (2002 citado Margetts, 2005) contribui para esta ideia afirmando que as crianças pouco confiantes, desorganizadas, distraídas e antissociais têm mais dificuldade em adaptarem-se à escola e cedo começam a revelar problemas ao nível do comportamento. Tendo em conta as características individuais que os pais e mães no nosso estudo apontam, falta

de maturidade e falta de concentração, as mesmas enquadram-se nos estudos supra mencionados, corroborando desta forma a ideia de que existem características individuais que de facto poderão originar dificuldades no processo de transição escolar para o 1º ano:

Subcategoria características do/a filho/a:

E1: *“Ele entrou com 5 anos e ainda é muito imaturo”.*

E7: *“Ele agora não tem muita atenção e é desconcentrado”.*

Ainda em relação à subcategoria em análise (dificuldades dos pais com o/a filho/a) verificamos uma outra dificuldade a qual corresponde a dificuldades de adaptação à professora, ainda que esta apenas tenha sido mencionada por um dos participantes do estudo. Esta dificuldade prende-se com o impacto que a forma de trabalhar da professora teve no filho deste pai, daí que esta na sua opinião tenha constituído uma dificuldade para a adaptação do filho à escola primária.

Segundo um estudo realizado por Margetts (2009) a crianças, estas referiram que antes de entrarem para a escola deveriam obter informações relacionadas com os procedimentos de sala de aula (e.g. informações sobre o/a professor/a, nome do/a professor/a, como está organizada a sala de aula, como se comportar, entre outras). Este dado vai de encontro ao resultado que obtivemos com o nosso estudo, no que diz respeito à dificuldade sentida por um pai ao referir que o filho teve dificuldade em compreender o método e as regras da professora, e caso o aluno previamente à entrada da escola tivesse tido conhecimento das características e regras que a professora impõe, esta dificuldade poderia ter sido minimizada. Também Fabian (2000) refere a importância de se conhecer o professor numa fase inicial do processo de transição escolar, no sentido de atenuar as dificuldades que as crianças possam sentir ao terem que adaptar-se a um novo professor.

Subcategoria adaptação à professora:

E8: *“Ele teve um grande choque com a professora que é mais disciplinada com as regras e tem uma postura diferente”.*

Finalmente, a última subcategoria que emergiu do objetivo proposto, prende-se com os medos e receios dos pais e mães aquando do processo de transição do/a filho/a para a escola do 1º ciclo, onde obtivemos os seguintes medos e receios (cf. tabela 9): suporte dos pares, características do/a filho/a, experiência precoce, gestão de responsabilidades, profissão do pai ou mãe e adaptação à professora. É de realçar que algumas dificuldades nesta subcategoria repetem-se, ainda que agora sejam na subcategoria medos e receios, ou seja, para alguns pais e mães existem neste caso

subcategorias que constituíram dificuldades, já para outros essas subcategorias resumiram-se a medos e receios que estes apresentaram.

Dando atenção à subcategoria obtida com o maior número de UC foi o suporte dos pares. Portanto, esta subcategoria refere-se aos medos e receios que os pais e mãe tiveram no processo de entrada da sua criança para a escola uma vez que este não foi acompanhado por colegas/amigos do pré-escolar. Mais uma vez podemos verificar o quão importante é para os pais e mães que o/a filho/a transite para a escola com algum suporte dos pares.

Segundo Ladd (2003) uma das premissas básicas para que as transições escolares sejam bem-sucedidas, prende-se com o estabelecimento de laços sociais de apoio com os professores e colegas. Esta ideia é corroborada pelos nossos/as entrevistados/as na medida em que também para os pais e mães o estabelecimento de laços sociais constitui um fator promotor do sucesso da transição escolar, daí que os pais e mães cujos filhos/as não sejam acompanhados no momento da transição escolar com o seu grupo de pares isso constitui um medo ou receio.

Subcategoria suporte de pares:

E5: *“O meu maior receio foi pelo facto de ela ir sozinha sem amigos do jardim de infância (...)”*

E8: *“O nosso receio centrava-se mesmo na adaptação dele a uma nova escola e a novos colegas. Os primeiros dias foram complicados porque ele não queria ir para a escola porque não tinha os amigos dele, ainda chegámos a pensar em mudá-lo de escola, mas acabámos por decidir que não que ele estabilizaria”.*

Um outro medo e receio apontado pelos pais e mães e que também foi referido com alguma frequência foram as características do/a filho/a. Tal como já aqui foi discutido várias vezes, as variações da personalidade de cada criança são importantes para o processo de transição escolar, dado que essas mesmas características poderão proporcionar à criança dificuldades ou desafios (Margetts, 2009). Neste sentido, os pais e mães apontaram algumas características do/a filho/a como fonte de medos ou receios que estes pudessem sentir, ou seja, algumas características individuais das crianças acabavam por “assustar” os pais e mães aquando do processo de transição escolar do/a filho/a, tais como a distração, a imaturidade, as necessidades educativas especiais, a falta de autonomia entre outras, tal como se pode observar nas seguintes verbalizações:

Subcategoria características do/a filho/a:

E7: *“Eu tinha receio pelo facto de ele ter de estar sentado no lugar dele o dia inteiro. Como no jardim-de-infância eles andam mais à vontade tive receio que ele fosse muito irrequieto”.*

E13: *“Tinha medo que ele não se adaptasse, que não conseguisse ir à casa de banho, que não se despachasse a comer (...)”.*

Também a experiência precoce foi um dos medos e receios apontados pelos pais e mães, ainda que em menor frequência do que os anteriores. De acordo com os nossos dados, alguns pais e mães referem que as más experiências de adaptação escolar, neste caso ao pré-escolar foram decisivas aquando do processo de transição do/a filho/a para a escola primária. Este nosso resultado corrobora o estudo realizado por Broström (2000a), onde se verificou que as crianças que se ajustam ao pré-escolar têm mais probabilidade de experienciar o sucesso escolar quando transitam para a escola primária. Para além deste dado, podemos afirmar mais uma vez que cada transição escolar deve ser vista sob o ponto de vista individual e cada uma é única, pois cada criança e família ao transitar para a escola primária traz consigo um repertório de experiências fruto da sua individualidade, a qual irá necessariamente influenciar o processo de transição e de adaptação à escola (Margetts, 2006). Neste caso, os pais e mães que já tinham vivenciado uma má experiência de transição escolar do/a filho/a, no momento da entrada deste para o 1º ciclo, a família teve medo e receio de que a atual transição fosse difícil e acarretasse alguns problemas, à semelhança da anterior.

Subcategoria experiência precoce:

E1: *“Tinha receio da adaptação porque ele quando foi para o jardim-de-infância foi a fazer os 3 e o primeiro ano foi sempre a chorar, desde o primeiro dia até ao último”.*

Este nosso resultado leva-nos a refletir um pouco sobre a importância de se começar a intervir mais cedo no âmbito da promoção das transições escolares, pois através deste nosso resultado verificamos que se tivesse existido uma intervenção o mais precoce possível no sentido do favorecimento da transição escolar das crianças e da família, possivelmente estas mesmas famílias e crianças aquando da entrada para o 1º ciclo poderiam não ter sentidos estes medos e receios. Portanto, o papel do Psicólogo neste âmbito poderá ser essencial, pois sabemos que a forma como uma transição e adaptação acontece na vida de uma criança será significativa para o novo aluno, pois pode tornar-se um padrão de novas transições as quais servirão de base e

prova para a criança da forma como ela irá lidar com a transição, bem como irá marcar as futuras transições sobre a capacidade da criança funcionar em novos ambientes (Bronfenbrenner, 1986).

1.7.4. O que o/a pai/mãe fizeram para facilitar o processo de mudança para o 1º ciclo?

Esta questão pretende cumprir o quarto objetivo do nosso estudo o qual corresponde à investigação das estratégias utilizadas para lidar com a nova mudança.

Segundo os resultados obtidos nas entrevistas, verificámos que se por um lado os pais e mães identificaram algumas estratégias tomadas por eles próprios como forma de facilitar o processo de transição escolar do/a filho/a, por outro lado identificaram facilitadores, os quais por si só facilitaram o processo de transição escolar das crianças. Neste sentido, obtivemos duas subcategorias distintas. A primeira subcategoria corresponde às estratégias utilizadas pelos pais e mães as quais foram organizadas nas seguintes subcategorias secundárias (*cf.* tabela 10): conversas com o/a filho/a sobre a nova escola, frequência do ATL nas férias do Verão, visita à escola do/a filho/a, comprar o material escolar juntamente com o/a filho/a, não recorreu a nenhuma estratégia, conversar com o/a professor/a do/a filho/a, acompanhar o/a filho/a no primeiro dia de aulas, comprar livros de iniciação ao 1º ano de escolaridade, introdução do telemóvel, acompanhar o/a filho/a na primeira semana de aulas.

De todas as subcategorias que emergiram das estratégias dos pais e mães para lidar com a transição do/a filho/a as que obtiveram uma maior frequência foram as conversas com o/a filho/a sobre a nova escola e frequência do ATL nas férias do Verão. No que diz respeito à primeira, respetivamente, esta foi referida por mais de metade dos pais e mães como a estratégias mais recorrida como forma de ajudar a criança a lidar com a nova transição. De acordo com a bibliografia consultada, no estudo conduzido por Reichmann (2012) tentou-se compreender quais as medidas adotadas pelos pais para apoiar o filho na transição escolar, verificou-se que as medidas mais recorrentes foram: conversar com o filho e esclarecimento de dúvidas que este pudesse ter sobre a escola primária. Tendo em conta o nosso resultado, podemos afirmar que o mesmo corrobora o estudo realizado por Reichmann (2012), uma vez que no nosso estudo verificámos que a estratégia mais utilizada como forma de ajudar o/a filho/a a lidar com a transição escolar foi recorrer a conversas sobre a nova escola com o/a filho/a, tal como se pode observar através das verbalizações:

Subcategoria conversas com o/a filho/a sobre a nova escola:

E2: *“Fui conversando com ele e ele queria muito ir para a escola primária. Fui-lhe dizendo que ia aprender a ler e a escrever, que iria trazer trabalhos de casa, que podia brincar mas que era diferente. Fui preparando-o nesse sentido maior das responsabilidades”.*

E5: *“Expliquei que ela iria mudar de escola e que provavelmente não iria ficar com os amigos na mesma escola, mas que iria fazer novos amigos”.*

Para além da estratégia acima referida como a mais frequente, uma outra estratégia merece destaque na medida em que foi referida por vários/as participantes do estudo. Alguns pais e mães revelaram que como forma de ajudar o/a filho/a a lidar com a transição escolar inscreveram a sua criança num ATL durante as férias de Verão. De acordo com a literatura não existem dados sobre se este tipo de estratégias é ou não utilizada, no entanto esta estratégia parece ser uma mais-valia de acordo com as verbalizações dos pais e mães.

Subcategoria inscrição do/a filho/a no ATL no Verão:

E3: *“O ATL ela começou no Verão e começou a conhecer crianças de outras idades e que já andavam no 1º ciclo”.*

E13: *“Coloquei-o no ATL, e penso que resultou porque ele está muito mais autónomo do que ele era”.*

Sabendo que a transição para a escola é um tempo em que as famílias experienciam, umas mais do que outras mudanças dentro delas, é também um tempo em que a família está exposta a uma grande vulnerabilidade e ao mesmo tempo existe a oportunidade das famílias estabelecerem novas relações, identidades e de explorarem novos contextos (Dockett & Perry, 2013). Neste sentido, algumas famílias tomaram a iniciativa de inscreverem o/a filho/a no ATL como forma da criança estabelecer uma nova relação com um outro contexto, uma nova identidade e ao mesmo tempo de explorar esse novo contexto, tal como acontece quando a criança entrada para a escola primária. A inscrição da criança no ATL foi uma forma da criança se começar a ambientar a novos contextos, para além do contexto do pré-escolar com o qual já estava familiarizada.

Dando atenção à segunda subcategoria aqui mencionada, esta corresponde aos facilitadores da transição do/a filho/a para a escola, onde emergiram as seguintes subcategorias secundárias (cf. tabela 11): suporte social dos pares, características da criança, frequência do pré-escolar, conhecer a escola, conhecer o/a professor/a, já ter vivenciado a experiência, profissão do pai ou mãe, características do/a professor/a e

número de alunos na turma. De entre os vários facilitadores apontados pelos/as entrevistados/as os que foram referidos com uma maior frequência foram: o suporte social dos pares, as características da crianças, frequência do pré-escolar e conhecer a escola.

No que diz respeito ao suporte social dos pares, os pais e mães referiram este facilitador com uma grande frequência uma vez que grande parte dos/as entrevistados/as acreditam que o facto do/a filho/a transitar para a escola do 1º ciclo com o seu grupo de pares do pré-escolar facilitou o processo de mudança para o 1º ano de escolaridade. De acordo com a literatura, podemos verificar que os alunos que iniciam a escola com um amigo, revelam atitudes mais positivas em relação à escola (Dennison, 2000; Dockett & Perry, 2005; Fabian, 2013), assim como num estudo realizado por Fabian (2000) as crianças que iniciaram a escola com um amigo pareciam estar mais felizes do que as restantes crianças que tinham sido separadas dos seus amigos ou que ainda não tinham um amigo próximo.

De acordo com os nossos resultados e tendo em conta a bibliografia consultada, é possível afirmar que as competências sociais não só são vistas como as mais importantes para os professores aquando da entrada de uma criança para o 1º ano da escola primária (O’Kane & Hayes, 2006), assim como para os pais e mães estas competências também parecem ser as mais importantes para o sucesso da criança. Paralelamente, num estudo realizado por Margetts (2006, 2008) a crianças, as mesmas consideraram que a competência mais importante aquando do início da escola primária era a competência social, ou seja, quer pelas crianças, quer pelos professores, e agora também pelos pais e mães, podemos verificar a importância que é dada às relações interpessoais como fator facilitador da transição e adaptação escolar. Ainda a corroborar o resultado obtido no nosso estudo, apresenta-se o estudo realizado por McIntyre, Eckert, Fiese, Digennaro e Wildenger (2007) a pais de crianças que iriam iniciar o 1º ano de escolaridade, o qual revelou que os pais estavam bastante preocupados com as competências do/a filho/a para se relacionar com os pares. Portanto, o suporte dos pares na transição para o 1º ano de escolaridade é fundamental e constitui um facilitador da transição escolar, por outro lado as competências sociais tornam-se também fundamentais na medida em que quando esse suporte dos pares não existe a criança deverá estabelecer contacto com outros colegas de forma a construir a sua própria rede social na escola.

Subcategoria suporte social dos pares:

E6: *“Depois fiquei tranquilo porque ela também foi com muitos meninos que já estavam com ela no jardim-de-infância”.*

E9: *“Ele é uma criança que se adapta muito bem às coisas e também ficou com uma grande parte dos meninos que andavam com ele no jardim-de-infância, o que ajuda porque já se conhecem todos”.*

Tendo em conta a importância que os pais e mães dão ao facto da sua criança ter uma rede de suporte social, isso leva-os necessariamente a realizarem esforços no sentido de manter o grupo de amigos/colegas do/a filho/a. Neste sentido os pais e mães, de acordo com a literatura, como forma de facilitar o processo de transição, esforçam-se para que os filhos transitem de ano com a sua turma de origem, isto é, os pais têm a preocupação de dar uma continuidade social ao filho de modo a reduzir os níveis de *stress* inerentes à mudança (Griebel & Niesel, 1999, 2013). Para além dos esforços dos pais e mães, também as instituições escolares poderão ter um papel fundamental a este nível, intervindo eficazmente através de Programas de Promoção de Competências Sociais, os quais têm como principal objetivo facilitar as interações sociais positivas entre pares, uma vez que as competências sociais, dado que tal como já aqui foi referido, estas competências são fundamentais na promoção de transições escolares satisfatórias.

Um outro facilitador apontado pelos pais e mães prende-se com as características da criança. No estudo realizado por O’Kane e Hayes (2006) verificou-se que as crianças com uma baixa autoestima revelaram dificuldades de concentração, dificuldades em permanecer sentadas e atentas, assim como problemas de comportamento. Portanto, as crianças com estas características apresentam uma maior probabilidade de estarem em risco de vivenciarem uma transição escolar com dificuldades. Também Margetts (2002 citado em Margetts, 2005) verificou que as crianças pouco confiantes, desorganizadas, distraídas e antissociais têm mais dificuldades em adaptarem-se à escola e cedo começam a revelar problemas ao nível do comportamento. Portanto, é possível afirmar que existem crianças que por apresentarem determinadas características poderão vir mais facilmente a experienciar o sucesso na transição escolar do que outras que não apresentem essas características, tais como o facto de a criança ser curiosa, ter motivação para aprender, autónoma, entre outras.

Subcategoria características da criança:

E16: *“Depois também as características dela também ajudaram na adaptação, o facto de ser desenrascada, autónoma isso também contribuiu”.*

Como terceiro facilitador mais apontado pelos pais e mães foi a frequência do pré-escolar, ou seja para alguns/algumas entrevistados/as o facto do/a filho/a ter frequentado o jardim-de-infância contribuiu para que a criança se tenha adaptado mais facilmente ao 1º ciclo e tenha lidado da melhor forma com esta transição escolar. Este nosso resultado corrobora as evidências de O’Kane e Hayes (2006) num estudo em que foram realizadas entrevistas a 34 pais, onde se verificou que 33% dos participantes sentiu que a pré-escola foi importante na vida dos filhos porque os preparou ao nível das competências académicas. Portanto, para além de se verificar que a frequência do pré-escolar constitui um pré-requisito importante ao nível das competências académicas aquando da entrada para o 1º ano de escolaridade, esta frequência também é importante para uma transição escolar bem-sucedida.

Subcategoria frequência do pré-escolar:

E9: *“Acredito que o facto de ter andado no jardim-de-infância ajuda muito, porque começaram logo a aprender a ter regras, têm tarefas e as educadoras começaram a prepará-los para o 1º ciclo. Acho que a frequência no jardim-de-infância facilita a que a adaptação à escola primária seja bem-sucedida”.*

Finalmente, o outro facilitador referido com mais frequência pelos/as entrevistados/as foi a criança já conhecer a escola, ou seja, os pais e mães reconheceram que o facto do/a filho/a já conhecer o contexto escola isso também poderá ter facilitado a transição da criança para a escola. De acordo com o estudo realizado por Margetts (2005) o ajustamento à escola é influenciado pelo nível de familiaridade que a criança apresenta em relação à nova escola, o que faz todo o sentido dado que a criança passa a pertencer a um novo contexto. Para além disso, se por um lado os pais e mães referem que o facto do/a filha conhecer a escola facilitou a transição escolar, por outro lado, num estudo realizado por Margetts (2009) verificamos que as crianças antes de entrarem para a escola reconhecem que deveriam ter informações gerais sobre a escola, tais como os locais que a compõem.

Tendo em conta os nossos resultados e os resultados das investigações já realizadas por outros investigadores, podemos concluir que é fundamental que sejam dadas oportunidades às crianças para visitar atempadamente, ainda antes da sua entrada para o 1º ano de escolaridade, a sua futura escola, pois desta forma haverá uma maior probabilidade da criança se adaptar às novas exigências e expectativas consequentes do 1º ciclo. Sabendo que existe uma associação significativa entre a adaptação da criança à escola e as várias oportunidades que lhe são dadas para

visitar e se familiarizar com a escola antes do início do ano letivo, há que promover esta ligação.

Subcategoria conhecer a escola:

E10: *“Penso que foi por ficar aqui no (local de residência), já conhecia o espaço (...).”*

Finalmente, um outro facilitador apontado pelos pais e mães prende-se com o facto de já terem vivenciado a experiência de transição escolar. De acordo com a literatura e segundo um estudo realizado pelo State Institute of Early Childhood Education and Research in Munich (Griebel & Niesel, 2013) a pais de crianças que tinham iniciado o 1º ano de escolaridade, verificou-se que os pais que vivenciavam pela segunda vez a experiência de transição escolar de um filho, se tinham sentido mais informados acerca das expectativas da escola, levando a querer que os pais que vivenciam a experiência pela primeira vez estão menos preparados do que os que já passaram por essa experiência.

Tendo em conta os nossos resultados, os mesmos corroboram o estudo acima referido. Portanto, comparando os/as participantes que já tinham vivenciado a experiência de transição escolar com os/as participantes que não tinham vivenciado este processo mudança, podemos afirmar que de facto existem diferenças, na medida em que os primeiros, respetivamente, se sentiam mais preparados para o processo de mudança, e o facto de nada lhes ser desconhecido, levou-os a estarem menos apreensivos. No entanto, no caso de uma das entrevistadas que vivencia a experiência pela segunda vez, esta refere que ainda que se tenha sentido menos ansiosa, verifica que da segunda vez foi novamente difícil lidar com as novas tarefas do dia-a-dia, nomeadamente em relação à ajuda prestada nos trabalhos de casa, o que também reforça a conclusão que retirámos da análise das dificuldades que os pais e mães tinham apontado aquando da transição do/a filho/a para a escola.

Um outro resultado que merece atenção no nosso estudo prende-se com o facto de um dos entrevistados que vivencia a experiência pela segunda vez ter uma filha com necessidades educativas especiais. Este facto, por si só levantava alguns medos e receios acrescidos em relação a este pai sobre a transição da filha para a escola; no entanto, o facto de já ter experiência esta transição ainda que tenha ajudado nesta nova experiência, o participante refere que tendo em conta as características da segunda filha a transição acabou por ser diferente da anterior.

Subcategoria já ter vivenciado a experiência:

E8: “(...) *ser a segunda experiência com a entrada no 1º ano da escola também ajuda a que os pais não tenham tanto receio. Com o primeiro filho estamos sempre mais ansiosos e com o segundo já é diferente, sabemos que ele chora mas que depois fica bem, levamos a coisa mais tranquilamente, não ligamos tanto à chantagem emocional que eles fazem*”.

E11: “(...) *Talvez eu estivesse menos ansiosa e estivesse mais preparada em relação aos resultados e estava mais tranquila, no entanto é stressante à mesma porque chegamos a casa e temos de ajudar nos trabalhos*”.

E12: “*O facto de já ter passado por esta mudança com o irmão mais velho acabou por ajudar neste processo, mas pronto como ela tem um problema auditivo ficámos mais apreensivos, mas correu tudo bem*”.

1.7.5 O que o/a professor/a do/a seu/sua filho/a fez para facilitar a transição do jardim-de-infância para o 1º ciclo?

Esta questão pretende cumprir também o quarto objetivo do presente estudo, o qual corresponde à investigação sobre quais as estratégias utilizadas para lidar com a nova mudança.

De acordo com os resultados obtidos nas entrevistas obtivemos três subcategorias distintas provenientes da categoria promoção da transição escolar pela instituição escolar (cf. tabela 12). Portanto, de acordo com as verbalizações dos/as entrevistados/as verificámos que existiram estratégias de promoção da transição escolar organizadas pelas instituições do pré-escolar, da escola do 1º ciclo ou não foram realizadas atividades. Neste sentido formámos duas subcategorias, uma referente ao pré-escolar que contempla as seguintes estratégias: visita à escola do 1º ciclo e estimulação da criança no último ano do pré-escolar; por outro lado, a segunda subcategoria, escola do 1º ciclo, obteve as seguintes subcategorias secundárias: reunião com os pais, promoção do contacto entre os alunos, disponibilidade do/a professor/a professora com os pais e mães e atenção especial nos primeiros dias de aulas.

De uma forma geral, pudemos através da tabela 12 que onde foram realizadas mais atividades de promoção da transição escolar foi na escola do 1º ciclo, quando comparado com o pré-escolar, verificando ainda que apenas 4 entrevistados/as referiram que não tinham sido realizadas quaisquer atividades.

Através dos estudos realizados no âmbito da promoção das transições

escolares, podemos denotar a importância de se ter uma atenção especial neste momento de transição assim como compreender o motivo pelo qual é fundamental intervir a este nível. Segundo o estudo de Giallo, Kienhuis, Treyvaud e Matthews (2008) verificou-se que a alta eficácia dos pais e mães para lidar com a transição escolar do/a filho/a está associada a bons resultados de ajustamento social das crianças. Para além disso, no mesmo estudo verificou-se que os altos níveis de preocupação dos pais e mães sobre a forma como iriam lidar com o período de transição foram associados a piores resultados de ajustamento académico e social das crianças e com a resistência em ir à escola. Desta forma e tendo em conta os estudos realizados e os resultados obtidos, torna-se fundamental ter uma participação interventiva nas transições escolares, pois se os pais e mães se sentirem apoiados neste momento podemos evitar dificuldades e medos e receios quer da criança, quer da família, e fomentar a longo prazo o ajustamento da criança à escola e baixos níveis de ansiedade por parte dos pais e mães.

Através da bibliografia consultada, pudemos verificar a eficácia dos Programas de Transição Escolar na promoção do sucesso escolar da criança (Margetts, 2002 citado em Fabian, 2007) no entanto no nosso estudo não se verificou a aplicação de Programas de Transição Escolar. O que se verificou foram um conjunto de atividades que foram organizadas no sentido de promover a transição escolar.

De acordo com o pré-escolar (*cf.* tabela 13), verificamos que as estratégias mais utilizada foi a estimulação da criança no último ano do pré-escolar. Este tipo de estratégias incluiu a adoção de algumas regras de comportamento em sala de aula, trabalhar as letras e os números e incremento de uma rotina no último ano do pré-escolar semelhante ao 1º ciclo. Segundo uma investigação realizada por Margetts (2009) foram realizadas entrevistas a crianças sobre o que elas pensam que deveriam saber antes de entrar para o 1º ciclo. As crianças referiram precisamente algumas das medidas que foram adaptadas pelos educadores do pré-escolar no nosso estudo, tais como quais as rotinas da escola e como se comportar em sala de aula. Portanto, se estas são algumas das informações que as crianças gostariam de saber antes de transitarem para o 1º ciclo, torna-se importante que os educadores tomem em linha de conta estas considerações e as possam implementar durante o último ano do pré-escolar. No caso dos participantes do nosso estudo, algumas destas estratégias foram utilizadas, tal como se pode observar nas verbalizações:

Subcategoria estimulação da criança no último ano do pré-escolar:

E2: *“(...) a educadora foi ao longo do último ano estimulando-os a estarem mais tempo sentados a trabalhar as letras e os números”.*

E10: *“(...) no jardim-de-infância a partir dos 5 anos deixam de dormir a sesta e começam a fazer alguns trabalhos mais próximos do 1º ciclo”.*

Ainda ao nível do pré-escolar, uma outra estratégia que também foi muito referida pelos pais e mães no nosso estudo foram as visitas realizadas à escola do 1º ciclo. De acordo com a bibliografia consultada, denota-se a importância de serem dadas às crianças oportunidades de visitar a sua futura escola antes do início do ano letivo, pois se o contexto lhes forem familiar, as crianças terão mais probabilidade de se adaptar às novas exigências e expectativas (Margetts, 2005). Neste sentido, torna-se uma mais-valia a estratégia adotada pelas instituições do pré-escolar de forma a promover a transição escolar dos futuros novos alunos do 1º ano, uma vez que se verifica uma associação significativa entre a adaptação da criança à escola e as várias oportunidades que são dadas às crianças e famílias para visitarem e se familiarizarem com a escola antes do seu início (Margetts, 2005).

Subcategoria visita à escola do 1º ciclo:

E1: *“No jardim-de-infância foram visitar a escola nº1, nomeadamente uma turma do 1º ano e sentaram-se ao pé dos outros meninos. Fizeram uma ficha com umas letras para perceberem o que iam fazer quando fosse para a escola primária”.*

E4: *“O jardim-de-infância foi visitar as escolas para que eles pudessem ver como iria ser quando fossem eles a ir, sentaram-se nas secretárias e foi bom”.*

Dando especial atenção às atividades que foram realizadas no 1º ciclo (segunda subcategoria da promoção da transição escolar pela instituição – cf. tabela 14), a estratégia referida com mais frequência pelos/as entrevistados/as foram as reuniões com os pais e mães, as quais através das verbalizações podemos verificar que tiveram como objetivo o esclarecimento de dúvidas e dar a conhecer algumas informações (e.g. conteúdos programáticos a serem lecionados, horários, regras de funcionamento, apresentação do/a professor/a e da sala). De acordo com as atividades que são realizadas na Irlanda com os pais das crianças que iniciam o 1º ano de escolaridade, verificou-se que estas baseiam-se em visitas das crianças à escola antes do seu início, tal como verificámos que era uma das estratégias utilizadas pelo pré-escolar, bem como recorrem ao agendamento de uma reunião de esclarecimento de dúvidas para pais antes do início da escola, tal como também se verificou no nosso estudo (O’Kane & Hayes, 2006). Portanto através deste estudo

podemos, comparativamente com a nossa investigação verificar que as atividades que são realizadas noutros países são semelhantes às que cá se realizam.

Subcategoria reunião com os pais e mães:

E11: *“Tivemos uma reunião para saber os horários da cantina, como iria funcionar, as regras e essas coisas assim”.*

E12: *“Mas o facto de se conhecer o espaço e de nos explicarem como iam ser os apoios que ela ia ter e depois de falarmos com a professora sobre a situação dela a ansiedade acalma mais”.*

E18: *“Houve apenas uma reunião para a professora informar os pais dos conteúdos que vão ser lecionados ao longo do ano”.*

Outras estratégias utilizadas pela escola do 1º ciclo referem-se à disponibilidade que o/a professor/a mostrou com os pais e mães, a qual também possibilitou a redução dos níveis de ansiedade dos pais e mães. Se o/a professor/a mostrar e fazer sentir aos pais e mães que está disponível para os ouvir, esse conhecimento ao ser partilhado com o/a professor/a poderá facilitar o processo de transição (Fabian, 2000) pois os pais e mães sentirão que existe um agente disposto a trabalhar em conjunto com eles, isto é uma parceria poderá surgir com o objetivo de que seja dada continuidade à educação das crianças.

Subcategoria disponibilidade do/a professor/a com os pais e mães:

E3: *“No 1º dia de escola a professora pôs os pais logo à vontade, deu-nos o número pessoal dela para o caso de precisarmos de alguma coisa, ela defende que devemos trabalhar todos em conjunto. O facto de a professora ser tão disponível nos tranquiliza”.*

Não menos importante, ainda que numa baixa frequência, apresentam-se estratégias tais como a promoção do contacto entre os/as alunos/as e a atenção especial nos primeiros dias de aulas. Tal como foi possível observar na fundamentação teórica da nossa investigação, atualmente recorrem-se a vários programas de competências sociais ou programas de apoio de pares no sentido de fomentar as relações interpessoais entre os novos alunos (Dockett & Perry, 2005, Smith, 2003). No nosso estudo, ainda que não tenham sido aplicados tais programas, foi utilizadas por uma professora uma estratégia que visava travar o conhecimento entre os alunos, pois havia um grupo de alunos que não tinha transitado com o seu grupo de pares e por isso ainda não tinha estabelecidos laços de amizade com os restantes colegas. No fundo, denota-se também aqui que esta professora teve uma atenção especial com o grupo de alunos de que tinha ficado responsável.

Subcategoria promoção do contacto entre os/as alunos/as:

E3: *“E a professora primária preocupa-se muito com os meninos dela, com o bem-estar deles. Todas as quartas-feiras eles mudam de lugar (...) como há meninos que vêm da escola privada e nem todos se conheciam é uma forma de todos se darem”.*

Tal como pudemos observar, várias foram as atividades e estratégias utilizadas de forma a promover a transição escolar das crianças e ao mesmo tempo das suas famílias. Também verificámos que as atividades que são implementadas no nosso país, pelo menos no conselho em que este estudo se realizou, são semelhantes às atividades que são realizadas noutros países da Europa. No entanto, para alguns pais e mães as atividades a que tiveram a possibilidade de beneficiar não foram suficientemente satisfatórias, sendo que uma das entrevistadas refere que apesar de ter estado presente numa reunião com a professora do filho admite que “poderíamos ter conhecido a escola, o espaço e isso teria ajudado aos nossos receios”. Neste sentido denota-se mais uma vez a importância de se conhecer o espaço, o contexto em que a criança se move.

Conclusão

De uma forma geral, procurou-se através desta investigação identificar quais as mudanças na dinâmica familiar na sequência da entrada do/a filho/a para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Neste âmbito, os dados obtidos com a presente investigação permitem-nos tecer algumas considerações finais.

Segundo a literatura, a família constitui o sistema que mais influência tem no desenvolvimento de uma criança (Minuchin & Colapinto, 1999 citado em Silva et al., 2008), e neste sentido enquanto família ela “fornece os apoios sociais, culturais e emocionais que as crianças precisam” (Pelletier & Brent, 2002, p. 46). Paralelamente às funções que a família apresenta em relação às crianças que no seu seio nascem e crescem, a família é ao longo do seu Ciclo Vital afetada por dois fatores da máxima importância, os quais acabam por ser determinantes no desenvolvimento da família – o tempo e a mudança (Relvas, 1999). Se por um lado o tempo está associado às tarefas do desenvolvimento da família, os quais constituem marcos significativos por que todas as famílias se deparam, por outro lado a mudança que as famílias atravessam localiza-se no tempo e com as quais as famílias têm necessariamente com que lidar. Portanto, no Ciclo de Vida da família surgem várias tarefas que a mesma terá de enfrentar e em simultâneo ocorrem mudanças nesse mesmo tempo às quais a família deverá ajustar-se (Dankoski, 2001). Um exemplo ilustrativo do tempo e mudança a que nos referimos, prende-se com a tarefa que a família tem de se adaptar à nova fase do desenvolvimento da família aquando do momento em que o/a filho/a entra para o 1º ano de escolaridade. Ou seja, o tempo e momento de entrada de um/a filho/a para a escola é algo inevitável e é algo com que todas as famílias se deparam e vivenciam. Porém, este acontecimento poderá acarretar algumas mudanças no ciclo de desenvolvimento da família e são essas alterações com que as famílias deverão ter que lidar e se ajustar, levando por isso, a uma reorganização dentro do sistema familiar (Rapoport et al., 2008).

Neste sentido, qualquer acontecimento que afete um único membro da família, necessariamente irá afetar o sistema familiar também, na medida em que esse único membro ao fazer parte da família, também irá afetar o sistema familiar. Ou seja, quando um dos elementos da família passa por uma transição ou mudança na sua vida, esse ponto de viragem terá repercussões não só na sua própria vida, como também na vida dos restantes membros da sua família; exemplo disso poderá ser o momento em que uma criança começa a frequentar o 1º ciclo, levando a que este momento não só seja marcante na vida da criança como também poderá ter consequências no ciclo

vital da sua família.

O tema aqui abordado ganha grande ímpeto e merece atenção na medida em que tradicionalmente a transição escolar correspondia ao momento em que a criança precisava de se ajustar e lidar com as mudanças deste acontecimento (Perry & Dockett, 2003). Após várias investigações, hoje em dia as transições escolares deixaram de ser vistas sob um enfoque individual, em que apenas a criança vivenciava a transição e em que apenas ela era responsável pelo seu sucesso ou fracasso de ajustamento à escola. (Perry & Dockett, 2003). Neste sentido, dois modelos teóricos foram fundamentais para que se deixasse de analisar as transições escolares sob o ponto de vista individual: o modelo de Rimm-Kaufman e Pianta (2000) e o modelo bio-ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006). De acordo com o primeiro modelo, o mesmo destaca a importância das interações e relacionamentos dos contextos em que cada criança está inserida na transição para a escola, ou seja a transição escolar é vista à luz da influência dos contextos (e.g. família, comunidade) e das conexões entre esses contextos (e.g. relação família-escola). O segundo modelo descreve a forma como as crianças influenciam os contextos em que vivem e de que modo esses contextos também têm impacto nas experiências e vivências da criança.

Portanto, a entrada de um filho para a escola, segundo Relvas (1996) constitui a primeira grande crise de desmembramento com que a família se confronta, acarretando para a família fortes emoções, uma vez que os pais e mães poderão sentir-se felizes pelo facto do/a filho/a ter a oportunidade de frequentar a escola e pelo facto de saberem que existe alguém responsável por essa educação formal. Por outro lado, poderão sentir-se inseguros em relação às mudanças que a entrada do/a filho/a para a escola acarreta no dia-a-dia da família.

Tendo em conta os modelos acima referidos, é possível afirmar que na transição escolar existem vários intervenientes os quais contribuem com a sua experiência e vivência para lidar com este momento, assim como as perspetivas e expectativas de cada um desses contribuintes moldam as experiências que se irão vivenciar (Perry & Dockett, 2003). Ao mesmo tempo que cada um vivencia a transição escolar de diferentes formas, tendo em conta as diferenças individuais e as experiências prévias de cada um, também devemos ter em linha de conta que cada família apresenta as suas próprias características e a sua dinâmica, daí que a forma como cada família irá vivenciar a transição escolar do/a filho/a também irá variar da família para família. Portanto, podemos afirmar que a transição de cada criança é

única (Margetts, 1999) e por conseguinte será vivenciada por cada família de diferentes formas.

De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, podemos retirar várias conclusões sobre o mesmo. Primeiramente, no que diz respeito às alterações no dia-a-dia da família na sequência da entrada de um/a filho/a para a escola, ficou claro que foi ao nível contextual que os pais e mães identificaram as maiores alterações, sobretudo na gestão do tempo e gestão dos trabalhos de casa. Quando a criança entra para a escola, a própria instituição escolar tem um novo horário o qual deve ser cumprido, e neste sentido os pais e mães passam a reger-se por esse novo horário, daí que tenha que haver um ajustamento por parte da família, no fundo a entrada de um/a filho/a para a escola constituiu um momento de reorganização (Rapoport et al., 2008) dentro do sistema familiar.

Para além da referida gestão do tempo que deve acontecer na sequência do cumprimento do horário escolar, também os pais e mães identificaram que passa a existir no dia-a-dia uma nova preocupação e dever da família no que diz respeito à gestão dos trabalhos de casa. Se por um lado aqui também deverá haver uma organização familiar em torno desta nova tarefa, esta também requer que a família consiga gerir o tempo em função dos trabalhos de casa, de modo a que a criança os realize. De acordo com Griebel e Niesel (2013) quando uma criança entra para a escola, os professores e outros adultos passam a fazer parte da vida da criança e da sua família, e neste sentido poderão existir comentários e julgamentos sobre essa mesma criança e família. Por isso, os pais e mães poderão ter tendência a sentirem-se “testados” em relação ao progresso do seu filho, levando-os a estarem atentos à realização dos trabalhos de casa, aos recursos necessários à sua realização (Pimlott-Wilson, 2011), assim como os pais e mães possam estar mais atentos ao horário da escola que a criança tem que cumprir.

Outra conclusão que podemos retirar no que diz respeito às alterações dos relacionamentos na família leva-nos a retirar duas importantes ideias: por um lado ainda que seja a criança a operar no microssistema escola, dado que é ela que interage diretamente com este ambiente (Griebel & Niesel, 1999) também se verifica uma interação entre a escola e a família da criança, pois esta segunda também é afetada pela transição da criança. É neste âmbito que foram identificadas mudanças nas relações entre os vários agentes que apesar de todos não operarem diretamente no microssistema escola, todos eles são afetados pela transição escolar da criança que passa a operar diretamente nesse mesmo contexto. Por outro lado, o facto dos

pais e mães terem referido com maior frequência que foi na relação pais/filho/a que verificaram mais alterações, sobretudo ao nível da maior disponibilidade para a sua criança, isso comprova a ideia de que quando os pais e mães assistem à entrada de um/a filho/a para a escola essa transição é também vivenciada e sentida pelos pais, levando-os a alterarem o seu comportamento e atitude, a qual se traduz numa mudança da sua identidade, tonando-se por isso pais de um aluno da escola (Griebel & Niesel, 2013).

Tendo em conta as alterações que os pais e mães vivenciam na sua relação com o/a filho/a e porque a sua criança passa a pertencer a um novo contexto no qual influencia e é influenciado, torna-se também fundamental que se fomente a relação casa-escola, pois a família poderá ter informações preciosas acerca da sua criança as quais poderão ser partilhadas com o/a professora/a. Para além disso, se se verifica uma mudança na identidade dos pais e mães que passam a ter na sua família um/a aluno/a da escola, torna-se fundamental a construção de um laço entre casa-escola, pois segundo o estudo de Fabian (2000) quando existe uma comunicação entre casa-escola cria-se uma forma de apoio às crianças no processo de transição escolar, ficando claro que se existir uma partilha das informações sobre a criança e se os seus pais sentirem que a escola está preocupada com o/a filho/a mais facilmente os pais e mães irão desenvolver sentimentos de confiança com a escola.

Dando especial atenção às dificuldades apontadas pelos pais e mães em lidar com o processo de transição escolar, ficou claro que cada transição escolar é única (Margetts, 1999) e vivida de diferentes formas por cada família, uma vez que cada criança e família tem as suas características, assim como cada uma delas tem a sua história e experiências prévias que irão naturalmente influenciar o processo de transição escolar que vivenciam num dado momento (Margetts, 2006). Tendo em conta esta complexidade de características individuais, denota-se que para alguns a transição escolar poderá despoletar sentimentos positivos e para outros sentimentos negativos os quais irão naturalmente influenciar a transição escolar (Fabian, 2007; Margetts, 2006, 2008), através dos medos e receios que irão despoletar em cada criança e família. Em relação às dificuldades e medos e receios denota-se fundamentalmente que existe uma grande preocupação por parte dos pais e mães em que o/a filho/a seja acompanhado pelo seu grupo de pares do pré-escolar, ou seja, existe uma forte preocupação em que a criança vivencie esta experiência apoiada pelo seu grupo de pares e quando isto não acontece, tal como pudemos observar, os pais e mães sentem algumas dificuldades ou medos e receios por saberem que o/a filho/a

não tem os seus amigos e colegas junto de si. Portanto, sabendo que os pais e mães referiram a questão da falta de suporte dos pares como uma dificuldade e tendo em conta que no estudo realizado por Fabian (2000) as crianças que tinham iniciado a escola com um amigo pareciam estar mais felizes do que as restantes crianças que tinham sido separadas dos seus amigos ou que até então não tinham um amigo próximo, podemos afirmar que de forma a baixar os níveis de ansiedade quer das crianças quer dos pais e mães, deveriam ser tomadas medidas no sentido da promoção das relações entre os novos alunos. Neste sentido, seria importante que aquando do início da escola fossem desenvolvidos programas de favorecimento de competências sociais os quais tivessem como objetivo facilitar as interações sociais positivas entre pares, uma vez que segundo a literatura e os resultados do nosso estudo as competências sociais são fundamentais na promoção de transições escolares satisfatórias. De modo ainda a comprovar o resultado atrás mencionado, no nosso estudo verificámos ainda que se por um lado o suporte social constitui um dos medos e receios dos pais, por outro lado apresenta-se como um facilitador da transição escolar das crianças sob o ponto de vista dos pais e mães entrevistados.

Também como facilitador da transição escolar dos filhos apresenta-se a frequência do pré-escolar, que ao mesmo tempo também constitui uma forma de promoção da transição escolar dos filhos, pois se por um lado os pais julgam que o pré-escolar apresentava normas e regras próximas das aplicadas no 1º ciclo e que isso facilitou a transição do/a filho/a, por outro lado a própria instituição escolar do pré-escolar adotou estratégias que estimulassem as crianças no sentido da promoção dessa transição escolar. Paralelamente a estes facilitadores podemos no nosso estudo encontrar outros tais como o facto de os pais já terem vivenciado a experiência ou o facto de os filhos já conhecerem a escola. Portanto, o facto de já se estar familiarizado com a experiência da transição escolar levou os pais a estarem mais preparados e informados acerca desta vivência (Griebel & Niesel, 2013) ou, o facto de os filhos já estarem familiarizados com o novo contexto foi fundamental para uma suave transição escolar, levando-nos a confirmar que quando existe uma continuidade de experiências e quando as regras e expectativas são mantidas as crianças são capazes de fazer uma transição suave (Fabian & Dunlop, 2002).

Como estratégias que os pais adotaram para ajudar o/a filho/a a lidar com a transição escolar, no nosso estudo identificámos como as mais recorridas, as conversas com o/a filho/a sobre a nova escola, o que está de acordo com dados obtidos por outros investigadores (Reichmann, 2012). Para além desta também a

inscrição do/a filho/a no ATL foi uma outra estratégia adoptada pelos pais e mães, que apesar de não termos nenhum estudo que confirma este nosso resultado, consideramos que este é um dado bastante importante, na medida em que se a criança quando entra para a escola passa a interagir com o novo contexto, uma forma de preparar e antecipar este contacto com o novo contexto, segundo os pais, passou pela inscrição do/a filho/a no ATL. Portanto, sabendo os pais e mães que a criança iria passar a pertencer a dois microsistemas distintos, uma forma de a criança realizar esta transição de uma forma suave foi haver uma sucessiva tentativa de aproximação da criança a um contexto semelhante da escola, de forma que a criança não sentisse aquando da sua entrada para a escola, de um modo abrupto, as diferenças existentes entre os vários contextos em que começa a mover-se, minimizando assim as dificuldades no ajustamento da criança ao novo contexto (Margetts & Kienig, 2013).

Verificámos ainda, que como forma de promoção da transição escolar as instituições escolares do pré-escolar e 1º ciclo recorreram com alguma frequência a visitas realizadas pelos alunos do jardim-de-infância ao 1º ciclo, o que é um dado importante para o nosso estudo. Se verificámos que o facto de as crianças conhecerem o contexto facilita a transição escolar, no caso das próprias instituições escolares fomentarem esse contacto dos futuros novos alunos com o novo contexto escola do 1º ciclo, isso constitui uma mais-valia pois estamos a apostar numa intervenção precoce que poderia trazer benefícios a longo-médio prazo, nomeadamente as crianças teriam mais probabilidade de se adaptar às novas exigências e expectativas (Margetts, 2005). É ainda de realçar, que o nosso estudo, ao nível da intervenção precoce revela um outro dado muito importante no que diz respeito à transição e adaptação ao pré-escolar. De acordo com os resultados, um dos medos e receios apontadas pelos pais e mães no 1º ciclo foi o facto de no pré-escolar terem vivenciado uma difícil transição, o que acabou por ter repercussões aquando do momento da transição para o 1º ciclo, onde julgaram que se a primeira transição tinha sido complicado, a segunda também o seria. Ainda que não tenha sido nossa intenção investigar a transição ao pré-escolar acabámos por denotar o quão importante é intervir o mais precocemente possível, mesmo ao nível do jardim-de-infância, pois uma transição difícil poderá ter repercussões aquando do momento de uma nova transição.

Para além da forma de promoção da transição escolar mencionada anteriormente, também verificámos que foram realizadas reuniões com os pais dos futuros novos alunos. Estes dois tipos de estratégias estão em consonância com as estratégias que são adotadas fora do nosso país noutros contextos (O’Kane & Hayes,

2006).

O presente trabalho de investigação apresenta alguma relevância em termos teóricos e práticos. Em termos teóricos, poderá ser um modesto contributo dado que não se verificam muitos estudos a este nível, no sentido de tentar compreender as alterações que existem na dinâmica familiar aquando da transição e entrada de um/a filho/a para o 1º ciclo. Este estudo poderá contribuir para o conhecimento de quais as alterações que se verificam na dinâmica familiar após a entrada de um/a filho/a para a escola, assim como das estratégias que foram utilizadas como forma de promoção dessa transição escolar e, julgamos que estes dados poderão ser uteis não só para pais e mães, professores/as, bem como para todos os agentes educativos (psicólogos, educadores, professores, entre outros) que poderão facilitar este processo de transição.

Em termos práticos, o presente estudo poder-se-á revelar importante, visto que poderemos detetar alguns sinais reveladores de não adaptação e a partir daí começar-se a pensar em possíveis intervenções que possam atender às necessidades detetadas. Esta investigação poderá ainda contribuir para o desenvolvimento de programas de favorecimento das transições escolares, pois sabendo quais os medos e receios dos pais e dificuldades, poderemos atuar a este nível, tentando minorar estes sentimentos menos positivos.

É de enfatizar ainda que a presente investigação não pretende atingir qualquer tipo de generalização ao universo do qual foi retirada a amostra, mas sim aprofundar o mais possível a forma como os sujeitos implicados no estudo experienciaram esta nova fase da vida da criança e da família e como isso pode afetar e ter consequência na própria família.

Neste âmbito, torna-se fundamental evidenciar algumas limitações inerentes a esta investigação e estabelecer algumas sugestões para investigações futuras. Uma das primeiras limitações a apontar prende-se com a metodologia utilizada no presente trabalho. Apesar da metodologia escolhida parecer ser a mais indicada perante os objetivos de investigação, não podemos deixar de referir a subjetividade inerente à análise qualitativa. Uma outra limitação é o facto de não existirem muitas investigações acerca do tema do impacto que tem a transição escolar na família, sendo que grande parte dos estudos encontrados apenas se reportam à criança e não têm em conta a família da mesma. Ainda que os resultados obtidos sejam válidos e fiáveis, os/as participantes no estudo são maioritariamente indivíduos do sexo feminino e uma maior presença de sujeitos do sexo masculino, poderia ter permitida a

realização de comparações entre estes dois grupos.

Outra limitação diz respeito à bibliografia consultada, pois ao longo da dissertação vamos nos deparando com citações de citações de autores, ou então existem referências bibliográficas que dizem respeito a documentos apresentados em congressos ou outros eventos.

O presente estudo poderá também ser o ponto de partida para investigações futuras. Neste sentido, sugerimos que no futuro seria interessante realizar um estudo semelhante mas com uma amostra mais elevada e com um maior número de participantes do sexo masculino para que fossem tecidas comparações e considerações entre os grupos mães e pais. Para além disso, seria também interessante que se fomentasse a investigação sobre o papel que a família tem a transição escolar do/a filho/a em diferentes ciclos de estudos (e.g. transição escolar para o ensino secundário ou ensino superior), pois uma das limitações prende-se com a falta de estudos realizados a este nível. Com este estudo verificámos que a família da criança também atravessa uma transição no seu ciclo vital aquando do momento em que um/a filho/a transita para o 1º ciclo e deste modo justificam-se os demais estudos que poderão vir a ser realizados neste âmbito.

Em suma, se o momento da transição escolar tem implicações no sistema familiar, torna-se fundamental que sejam dirigidas intervenções para estes intervenientes. Se já são realizadas intervenções junto das crianças, há que também privilegiar as intervenções junto dos pais e mães dessas mesmas crianças, como forma de promoção da transição escolar dos futuros novos alunos e das suas famílias. Por este motivo, aquando das intervenções, não só ter em conta os resultados dos estudos realizados a crianças, assim como devemos ter em conta o pequeno contributo que o presente estudo a pais possibilita, onde foram identificadas as alterações na dinâmica familiar após a entrada de um/a filho/a para a escola. Sabendo as alterações do dia-a-dia da família identificadas, as mudanças que ocorrem ao nível dos relacionamentos, as dificuldades, medos e receios dos pais e mães, será mais fácil intervir junto das famílias a promover uma transição escolar bem-sucedida. Para além disso, o facto de termos identificado quais os facilitadores e estratégias que possam ter sido vantajosas para as famílias, podemos apostar nas mesmas fomentando-as.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (60), 33–52.
- Alarcão, M. (2000). *(des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Alarcão, M., & Gaspar, M. F. (2007). Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. *Paidéia*, 17(36), 89–102.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alvarado, S., & Suárez, M. (2011). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 7(2), 907–928.
- Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (2011). *Family Interaction: A Multigenerational Developmental Perspective*. New York: Pearson.
- Bardin, I. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27(2), 7–20.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. M. D. (2002). *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective? *Day Care and Early Education*, 2(2), 14–18. doi:10.1007/BF02353057
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. doi:10.1037//0012-1649.22.6.723
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.

- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125.
- Bronfenbrenner, U., & Morries, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Deveopment. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 793–828). Hoboken: John Wiley.
- Broström, S. (2000, August-September). *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark*. Paper presented at the EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London. Retrieved from <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/brostrom.pdf>
- Broström, S. (2000a). Transition to School. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:TraNsitioN+to+SchooL#0>
- Broström, S. (2000b, August-September). *Communication & continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark*. Paper presented at the EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, London. Retrieved from <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/brostrom.pdf>
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1989). *As mudanças no Ciclo de Vida Familiar*. Porto Alegre: Artmed.
- Carter, B., & MCGoldrick, M. (2005). Overview: The expanded family life cycle. In M. McGoldrick, & B. A. Carter, *The expanded family life cycle social perspectives: individual, family, and social perspectives* (3rd ed., pp. 1-26). United States of America: Pearson.
- Castoldi, L., Cássia, R., Lopes, S., & Prati, L. E. (2004). O Genograma como Instrumento de Pesquisa do Impacto de Eventos Estressores na Transição Família-Escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 292–300.
- Center at the University of North Carolina at Greensboro (2005). *Terrific transitions: Ensuring continuity of service for child and their families*. Greensboro: SERVE.
- Cezar-Ferreira, V. A. M. (2004). A pesquisa qualitativa como meio de produção de conhecimento em psicologia clínica, quanto a problemas que atingem a família. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 6(1), 81–95.
- Classificação Nacional das Profissões (2014). Cidade das Profissões. Available in <http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>

- Conell, C. (2010). Multicultural perspectives and considerations within structural family therapy: The premises of structure, subsystems and boundaries. *Rivier Academic Journal*, 6(2), 1–6.
- Cowan, P. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In P. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family transitions: Advances in family research* (pp. 3-30). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cowen, P. A., & Cowen, C. P. (2012). O papel dos pais na transição da criança para a escola. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. V. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (pp. 1-6). Retrieved from <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Cowan-CowanPRTxp1-Parentais.pdf>.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Carla, L. (2005a). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia*, 15(30), 43–55.
- D'Avila-Bacarji, Keiko, M. G., Marturano, E. M., & Carla, L. (2005b). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107–115.
- Dankoski, M. E. (2001). Pulling on the heart strings: an emotionally focused approach to family life cycle transitions. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27(2), 177–87.
- Dennison, S. (2000). A Win-Win Peer Mentoring and Tutoring Program: A Collaborative Model. *The Journal of Primary Prevention*, 20(3), 161–174.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede Social de Apoio Durante Transições Familiares Decorrentes do Nascimento de Filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221–231.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21–32.
- Dessen, M. A., & Ramos, P. C. C. (2010). Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, 20(47), 345–357.
- Department of Education and Early Childhood Development (2009). *Transition: A Positive Start to School Resource Kit*. Melbourne: Early Childhood Strategy Division.
- Dias, M. O. (2000). A família numa sociedade em mudança - problemas e influências recíprocas. *Gestão e Desenvolvimento*, 9, 81–102.

- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistémica - o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139–156.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999, April). *Starting school: Perspectives from Australia*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439811.pdf>
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). A buddy doesn't let kids get hurt in the playground": Starting school with buddies. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 22–34.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press Book.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Families and the transition to school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspective on Transition to School* (pp. 111–121). New York: Routledge.
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, (90), 57–68.
- Educational Transitions and Change (ETC) Research Group (2011). *Transition to school: Position statement*. Research Institute for Professional Practice, Learning and Education: Charles Sturt University.
- Einarsdottir, J. (2013). Preschool to primary in Iceland. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspective on Transition to School* (pp. 70–78). New York: Routledge.
- Fabian, H. (2000, August September). "A Seamless Transition?". Paper presented at the EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, London. Retrieved from http://www.educationscotland.gov.uk/Images/fabian1_tcm4-579533.pdf
- Fabian, H. (2007). "Informing transitions". In A. W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 3–20). Berkshire: Open University Press.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspectives on Transition to School* (pp. 46–55). New York: Routledge.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2006). *Outcomes of good practice in transition*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>

- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2002). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. London: Routledge.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar*. Oeiras: Celta Editora.
- Fortin, M. (2006). *Processo de Investigação*. Lisboa: Lusociência.
- Griebel, W., & Niesel, R. (1999, September). *From kindergarten to school: a transition for the family*. Paper presented at the EECERA 9th European Conference on quality in early childhood education, Helsinki. Retrieved from <https://www.yumpu.com/en/document/view/2070312/from-kindergarten-to-school-a-transition-for-the-extranet>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2013). The development of parents. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspective on Transition to School* (pp. 102–110). New York: Routledge.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquirido: a teoria e a prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giallo, R., Kienhuis, M., Treyvaud, K., & Matthews, J. (2008). A Psychometric Evaluation of the Parent Self-Efficacy in Managing the Transition to School Scale. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 8, 36–48.
- Giallo, R., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents Karli Treyvaud. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, 10, 1–17.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2000, August). *The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school*. Paper presented at the 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, London. Retrieved from <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/griebelniesel1.pdf>
- Griebel, W., & Niesel, R. (1997, September). *From family to kindergarten: A common experience in a transition perspective*. Paper presented at the 7th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Munich. Retrieved from <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/griebelniesel3.pdf>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2013). The development of parents in their first child's transition to primary school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspective on Transition to School* (pp. 101–110). New York: Routledge.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora.

- Guzman, M., & Lund, S. G. (2012). Transições, mudanças que fazem crescer. *Associação de profissionais de Educação de Infância*. Retrieved from http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/1InfanciaEuropa22_editorial.pdf
- Harris, S. R. (2008). What is family diversity? Objective and interpretive approaches. *Journal of Family Issues*, 29(11), 1407–1425. doi:10.1177/0192513X08318841
- Hoover-Dempsey, K. V, Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Become Involved? and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years? In A. W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 33–44). Berkshire: Open University Press.
- Kelle, U., & Laurie, H. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*. London: Sage Publications.
- Kienig, A. (2013). Children's transition from kindergarten to primary school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspectives on Transition to School* (pp. 22–32). New York: Routledge.
- Kreppner, K. (2000). The Child and the Family: Interdependence in Developmental Pathways. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 11–22.
- Ladd, G. W. (2003). School transitions/school readiness: An outcome of early childhood development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr & R. V. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (pp. 1-9) Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaddANGxp-Original.pdf>.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 5 de Fevereiro de 2014*. Retrieved from http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=102&categoriaID=leg
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, H. B., Soprano, A. T., Machado, C., Lustosa, A. C., Lima, M. H., & Mota, A. C. (2005). Identificação de riscos na família a partir do genograma. *Família, Saúde Desenvolvimento*, 7(2), 149–157.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Research Triangle Park, NC: Family Health International.
- Margetts, K. (1999, July). *Transition to School: Looking Forward*. Paper presented at the Australian Early Childhood Association National Conference, Darwin.

- Retrieved from
<https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>
- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36–44.
- Margetts, K. (2006, August-September). "Teachers should explain what they mean". *What new children need to know about starting school*. Paper presented at the EECERA 16th Annual Conference Reykjavik, Iceland. Retrieved from https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_06.pdf
- Margetts, K. (2008, September). *Transition to School. What children think about how it works and how it is going to be different things*. Paper presented at the 18th EECERA Conference. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Transition+to+school.+What+children+think+about+how+it+works+and+how+it+is+going+to+be+diferent+things.#1>
- Margetts, K. (2009). "They need to know": children's perspectives of starting school. *Department of Education and Early Childhood and Development*, 9, 1–3.
- Margetts, K., & Kienig, A. (2013). A conceptual framework for transition. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspectives on Transition to School* (pp. 4–10). New York: Routledge.
- Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 289-300.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Família. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (4), 63–77.
- Mcintyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Digennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Educational Journal*, 35(1), 83–88. doi:10.1007/s10643-007-0175-6
- Melo, M., & Silva, J. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93–102.
- Minuchin, S. (1982). *Famílias: funcionamento & tratamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Morais, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Nave, F. J. G. M., & Jesus, S. N. (2005). Ameaças à funcionalidade familiar: uma perspectiva sistémica da cultura organizacional da(s) família(s). *Revista do Centro de Educação*, 30(1), 11–26.

- Naves, A. R. C. X., & Vasconcelos, L. A. (2008). O estudo da família: contingências e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4(1), 13–25.
- Neuman, M. J. (2002). The wider context: an international overview of transitions issues. In H. Fabian & A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: debating continuity and progression early education* (pp. 8–22). New York: Routledge.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institution. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4–11.
- O’Kane, M., & Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 4–17.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99–108.
- Pelletier, J., & Brent, J. (2002). Parent participation in children’s school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45–60.
- Perry, B. & Dockett, S. (2003, September). *Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators*. Paper presented at the British Education Research Association Annual Conference, Edinburgh. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003324.htm>
- Peters, S. (2000, August). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Paper presented at the 10th European Early Childhood Education Research Association Conference, London. Retrieved from <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/peters1.pdf>
- Pimlott-Wilson, H. (2011). The role of familial habitus in shaping children’s views of their future employment. *Children’s Geographies*, 9(1), 111–118. doi:10.1080/14733285.2011.540443
- Pinto, H. R., & Ribeiro, M. T. (2010). Há festa na família *Comunicação & Cultura*, (10), 73–86.
- Polónia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303–312.
- Rapoport, A., Sarmiento, D. F., Nörnberg, M., & Pacheco, S. M. (2008). Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Educação*, 31(3), 268–273.
- Reali, A. M. M. R., & Tancredi, R. M. S. P. (2005). A importância do que se aprende na escola. *Paidéia*, 15(31), 239–247.

- Reichmann, E. (2012). The transition from German kindergarten to primary school: parents' role in the transition process. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5(1981), 22–32.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família - perspectiva sistémica*. Porto: Editora Afrontamento.
- Relvas, A. P. (1999). *Conversas com famílias: discursos e perspetivas em terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Richards, L. (1999) *Using NVivo in Qualitative Research*. London: Sage.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Rodrigues, M. (2005). Do jardim-de-infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-24.
- Santos, N. R. (2005). *Projetos de investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora
- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C., & Candeias, A. (2011, August). *Efeitos das transições escolares no rendimento académico: os capitais económicos, cultural e social como fatores explicativos*. Paper presented at the XI Congress Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidades e (Des)Igualdades. Retrieved from <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/4776>
- Silva, N. C. B., Nunes, C. C., Betti, M. C. M., & Rios, K. D. A. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, 16(2), 215–229.
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. In *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 111–118).
- Smith, N. (2003, September). *Transition form nursery to school playground: An intervention programme to promote emotional and social development*. Paper presented at the 13th European Early Childhood Education Research Association Conference, Glasgow. Retrieved from <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/>
- Stamm, M., & Miotto, R. C. T. (2003). Família e cuidado: uma leitura para além do óbvio. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 2(2), 161–168.

- Terigi, F. (2007, May). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presented at the III Foro Latinoamericano de Educación. Retrieved from <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Trivellato-ferreira, M. C., & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 549–558.
- Vasconcelos, T. (2007). 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*. (Issue Brief No. 48). Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Vrinioti, K., Einarsdottir, J., & Broström, S. (n.d.). Transition from pre-school to school. In M. Hartmut (Ed.), *Early Years Transition Programme* (pp. 16–20). Cologne: Regional Government of Cologne. Retrieved from <http://www.ease-eu.com/compendium.html>
- Walker, A. K., & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 355–364. doi:10.1016/j.ecresq.2011.02.001
- Ward, M., & Bélanger, M. (2011). *The Family Dynamic - A Canadian Perspective*. (5ª ed.). Toronto: Nelson Education.
- Yin, R. (2011). *Qualitative Research From Start To Finish*. New York: The Guilford Press.

**A
N
N
E
X
O
S**

Anexo I

Guião de Entrevista Semiestruturada



Guião de Entrevista Semiestruturada

Objetivo geral: O presente estudo tem como objetivo geral compreender as mudanças na dinâmica familiar na sequência da entrada do(a) filha(a) para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Entrevistados: 18 famílias, com filhos ingressados no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico no presente ano letivo 2013/14 e que tenham frequentado o pré-escolar.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
Bloco A: Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Justificar o tema e a entrevista.• Incentivar a colaboração do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da entrevistadora.• Informar o/a entrevistado/a sobre:<ul style="list-style-type: none">- Tema;- Objetivos do estudo;- Responsáveis;- Metodologia;- Apresentação / divulgação dos Dados.• Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, para a consecução do estudo a realizar.• Informar o/a entrevistado/a, acerca dos principais objetivos da entrevista.• Assegurar a confidencialidade e o anonimato.• Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.• Colocar a gravação/transcrição da entrevista à disposição do/a entrevistado/a.

<p>Bloco B: Caracterização sociodemográfica do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o/a entrevistado/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Dados do Questionário Sociodemográfico: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização do entrevistado/a: <ul style="list-style-type: none"> - Sexo; - Idade; - Estado civil; - Nº de filhos; - Idades dos filhos; - Distrito; - Residência (meio rural ou urbano); - Habilitações académicas; - Profissão; - Situação laboral; - Escola que a criança frequenta; - Quem é a professor/a do/a filho/a; - Esta é a primeira experiência na família de entrada de um/a filho/a para o 1º ano do 1º Ciclo?
<p>Bloco C: Alterações relativas ao funcionamento diário</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alterações verificadas no dia-a-dia da família na sequência da entrada da criança para o 1º Ciclo do Ensino básico 	<p>1- Que alterações no dia-a-dia verificou como consequência da entrada do/a filho/a para o 1º ciclo?</p>
<p>Bloco D: Alterações relativas às interações entre os membros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alterações nas relações entre os membros; 	<p>2- Ao nível das relações familiares, que modificações aconteceram como consequência da entrada do/a filho/a para o 1º ciclo?</p>
<p>Bloco E: Dificuldades de adaptação à mudança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar possíveis sinais reveladores de dificuldades de adaptação à nova mudança; 	<p>3- Tendo em conta o período de mudança por que a família atravessou, quais foram as maiores dificuldades na adaptação a esta nova etapa? (Houve algo que tivesse sido muito difícil de conseguir lidar?)</p>
<p>Bloco F: Estratégias, utilizadas para lidar com a mudança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar quais as estratégias utilizadas para lidar com a nova mudança; 	<p>4- O que o/a pai/mãe fizeram para facilitar o processo de mudança para o 1º ciclo?</p> <p>5- (Caso não seja o 1º filho a frequentar o 1º ano – achas que a primeira experiência de transição para o 1º ciclo facilitou agora a 2ª transição vivida pela família? De que forma?</p>

		<p>6- O que a professora do/a seu/sua filho/a fez para facilitar a transição da criança do pré-escolar para o 1º ciclo?</p>
<p>Bloco G: Agradecimento da colaboração</p>	<ul style="list-style-type: none"> Agradecer a colaboração e disponibilidade em colaborar no Projeto de Investigação 	<ul style="list-style-type: none"> Agradecer a colaboração e pedir permissão para caso surja a necessidade de esclarecer algo poder voltar a contactar com o/a entrevistado/a; Caso o/a entrevistado/a tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 30 de Setembro de 2014, referir que poderei enviar os resultados por <i>e-mail</i> (solicitar o <i>e-mail</i> do/a entrevistado/a).

Anexo II

Pedido de autorização para utilização da Sala Almeida Faria na Biblioteca Municipal de Montemor-o-Novo



Universidade de Évora

Mestrado em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação

Pedido de autorização para utilização da Sala Almeida Faria na Biblioteca Municipal de Montemor-o-Novo

Eu, Ana Margarida Godinho Barrenho, Psicóloga Estagiária da Universidade de Évora, encontro-me a realizar o meu projeto de investigação (dissertação) no âmbito do Mestrado de Psicologia da Educação, orientado pela Prof. Doutora Heldemerina Pires e venho por este meio fazer um pedido ao responsável pela Biblioteca Municipal de Montemor-o-Novo Almeida Faria.

O meu projeto de investigação pretende compreender as mudanças na dinâmica familiar na sequência da entrada do(a) filha(a) para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico e para tal, será necessário realizar entrevistas a mães e pais de crianças com filhos a frequentar o 1º ano de escolaridade; neste sentido, necessitava de um local acolhedor e com pouco ruído (pois haverá gravações áudio) onde pudesse realizar as entrevistas, daí que venho solicitar ao responsável pela Biblioteca Municipal uma pequena sala para esse fim. Deverão ser realizadas 15 entrevistas, as quais devem ser efetuadas durante o mês de Dezembro e Janeiro, consoante a disponibilidade dos entrevistados voluntários, e no caso deste meu pedido ser aceite, o responsável pela biblioteca será atempadamente informado da minha presença.

Agradeço a atenção dispensada e fico a aguardar resposta.

A Mestranda

A Orientadora

Ana Margarida Barrenho

Prof.^a Doutora Heldemerina Pires

Anexo III

Consentimento Informado



Número ID: _____

Eu, _____,
afirmo concordar participar voluntariamente no projeto de investigação levado a cabo pela Psicóloga Estagiária da Universidade de Évora, Ana Margarida Godinho Barrenho, englobado no Projeto da sua Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, orientado pela Prof. Doutora Heldemerina Pires.

A investigação pretende compreender as mudanças na dinâmica familiar na sequência da entrada do(a) filho(a) para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Para tal, será efetuada uma entrevista a qual será gravada, estando garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos. As informações por si prestadas são apenas para fins de investigação e no final do projeto de investigação, as entrevistas serão totalmente destruídas. Não existem respostas incorretas, o importante é a sua opinião.

Os procedimentos desta investigação não resultarão em nenhum dano físico ou psicológico, ficando salvaguardada a sua identidade e a de todos os participantes.

A sua participação não implicará nenhum custo financeiro, bem como a sua colaboração no presente estudo será voluntária, pelo que pode não concordar em participar na investigação ou retirar-se dela a qualquer momento.

Obrigado pela sua colaboração!

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) Investigador(a)

Assinatura do(a) Participante

Anexo IV

Transcrição de entrevistas



Transcrição de entrevista

Dados sociodemográficos

- **Número de ID:** E8
- **Sexo:** masculino
- **Idade:** 37
- **Estado civil:** casado
- **Nº de filhos:** 2
- **Idades dos filhos:** 11 e 6 anos
- **Distrito:** Évora
- **Residência:** Montemor-o-Novo
- **Habilitações académicas:** 12º ano
- **Profissão:** empregado forense
- **Situação laboral:** empregado
- **A criança frequentou o Jardim-de-infância?** Sim
- **Escola do(a) filho(a) que frequenta o 1º ano:** Escola Nº1
- **Professor(a) do(a) filho(a):** C.S.
- **Esta é a primeira experiência na família da entrada de um(a) filho(a) para o 1º ano o 1º ciclo?** Não, é a segunda experiência.

Entrevistadora: *Que alterações no dia-a-dia verificou como consequência da entrada do(a) filho(a) para o 1º ciclo?*

Entrevistado: *A nível de rotina tiveram de se criar várias regras como as horas de fazer os trabalhos de casa, ver menos televisão, jogar menos, e os pais também têm a vida alterada uma vez que os horários têm de ser mais rigorosos, temos de estabelecer mais regras. A nível de acompanhamento também há alterações, temos uma maior preocupação com as suas aprendizagens, os recados da professora, o que faz na escola, se ele corresponde ao que a professora pretende. Há uma preocupação maior*

por parte dos pais com o desenvolvimento cognitivo que as crianças têm a partir da entrada no 1º ano da escola primária. No Jardim de Infância não é tão rigoroso. O facto de mudar de colegas, de escola e de professora, têm mais regras a cumprir e isso só por si já é diferente. Depois temos também a preocupação com os trabalhos de casa. São alterações que são suportáveis. As primeiras semanas são complicadas para eles e para os pais, mas depois da rotina estar criada é tudo mais fácil.

Entrevistadora: *Ao nível das relações familiares, que modificações aconteceram como consequência da entrada do(a) filho(a) para o 1º ciclo?*

Entrevistado: *Creio que não, a idade deles também é outra e não temos tanta preocupação em ralhar porque eles vão adquirindo outra disciplina, mas é diferente. O levantar cedo e ir para a escola é sempre uma “briga”, mas com o hábito as coisas vão lá.*

Entrevistadora: *Tendo em conta o período de mudança por que a família atravessou, quais foram as maiores dificuldades na adaptação a esta nova etapa?*

Entrevistado: *Os trabalhos de casa são a maior dificuldade porque temos de ter tempo para estar com ele e ajudá-lo e o acompanhar, como ele também tem de perceber que antes de brincar tem de fazer os trabalhos de casa. Por exemplo com os avós isso nem sempre funciona bem, ele sai às 16h00 e tem tempo, mas como o deixam brincar os trabalhos ficam para a noite. E chegar a casa, tratar do jantar é sempre mais complicado. O bocadinho que temos para estar juntos e fazer qualquer coisa tem de ser canalizado para os trabalhos de casa. Apesar destes três ou quatro meses passados ele ainda não percebeu que tem de fazer os trabalhos antes de ir brincar e esse acaba por ser o grande problema. Ele tem acompanhado a matéria, revolta-se um pouco connosco por ter de fazer os trabalhos de casa na altura que lhe dizemos e não noutra altura qualquer, mas creio que faz parte.*

Entrevistadora: *Que medos/receios tinha aquando da entrada do(a) seu/sua filho(a) para a escola?*

Entrevistado: *O receio passava mesmo pela adaptação dele. A minha filha mais velha já tinha passado por isso e na altura não foi tão problemático porque os colegas dela foram todos juntos do Jardim de Infância para a escola primária e com ele foi diferente porque ele ficou só com mais uma colega da sala dele. O nosso receio centrava-se mesmo na adaptação dele a uma nova escola e a novos colegas. Os primeiros dias*

foram complicados porque ele não queria ir para a escola porque não tinha os amigos dele, ainda chegámos a pensar em mudá-lo de escola, mas acabámos por decidir que não que ele estabilizaria. Hoje ele está bem adaptado e dá-se bem com os colegas. Ele teve um grande choque com a professora que é mais disciplinada com as regras e tem uma postura diferente e com o facto de não ter os colegas com quem estava habituado a brincar desde os três anos. Ele chorava e dizia que não queria ficar na escola e tínhamos de ir deixar à sala à professora e quando vinha da escola dizia logo que no dia seguinte não queria ir, nem queria ir aos intervalos porque dizia que não conhecia ninguém. Ele vem almoçar a casa porque ele é complicado para comer e connosco sempre é mais fácil do que na escola, mas pronto as semanas foram passando e esse receio deixou de haver. Não tomámos nenhuma atitude que alterasse as coisas, mas fomos sempre falando com ele e mostrámos que na sala dele existiam outros meninos na mesma situação que ele e incentivámo-lo a ir conversar com os meninos. E ele começou-se a aperceber que não era único e talvez isso também o tenha ajudado a ultrapassar a situação.

Entrevistadora: *O que é que fez para facilitar este processo de mudança para o 1º ciclo?*

Entrevistado: *Conversámos com ele sobre alguns amigos dele que já andavam no 1ºano e que já tinham feito essa mudança e que quando fosse com ele também iria ter mais responsabilidades como esses mesmos amigos. Para ele sentir que todos passavam por essa mudança e creio que o exemplo dos outros o ajudou.*

Entrevistadora: *O que é que na sua opinião possa ter contribuído para que a criança se tenha adaptado a esta nova fase?*

Entrevistado: *Creio que houve vários fatores. Talvez por ele ter visto os outros a passar pela mesma situação, nós nunca cedemos em ele não ir à escola e a própria professora que tem uma postura de disciplina acabou por ceder e se adaptar um pouco às características dele e em vez de ser mais rígida tentou levá-lo de outra maneira e ele começou a mudar a atitude dele em não querer ir.*

Acredito que o facto de ser a segunda experiência com a entrada no 1º ano da escola também ajuda a que os pais não tenham tanto receio. Com o primeiro filho estamos sempre mais ansiosos e com o segundo já é diferente, sabemos que ele chora mas que depois fica bem, levamos a coisa mais tranquilamente, não ligamos tanto à chantagem emocional que eles fazem.

Entrevistadora: *O que a professor(a) do(a) seu/sua filho(a) fez para facilitar a transição da criança do jardim-de-infância para o 1º ciclo? Tem conhecimento se houve algum acolhimento por parte da professora aos alunos ou se houve alguma receção aos pais a falar sobre este período de mudança e adaptação ao 1º ciclo?*

Entrevistado: *Não tenho ideia de ter sido feito assim nada. Tivemos uma apresentação com professora e os alunos, mas como vamos sempre levá-lo à escola temos sempre a hipótese de ver a professora e esclarecer todas as nossas dúvidas.*



Transcrição de entrevista

Dados sociodemográficos

- **Número de ID:** E16
- **Sexo:** Feminino
- **Idade:** 37 anos de idade
- **Nº de filhos:** 2
- **Idades dos filhos:** 6 anos e 10 meses
- **Distrito:** Évora
- **Residência:** urbano
- **Habilitações académicas:** licenciatura em educação de infância
- **Profissão:** animadora sociocultural
- **Situação laboral:** empregada
- **Escola do(a) filho(a) que frequenta o 1º ano:** EB nº 2 de Montemor-o-Novo
- **Professor(a) do(a) filho(a):** E.M.
- **Esta é a primeira experiência na família da entrada de um(a) filho(a) para o 1º ano do 1º ciclo?** Sim

Entrevistadora: *Que alterações no dia-a-dia verificou como consequência da entrada do(a) filho(a) para o 1º ciclo?*

Entrevistado: *Pronto, ao nível do dia-a-dia foi mesmo em relação aos horários, porque quando ela estava no jardim-de-infância podia entrar até mais tarde havia sempre essa facilidade, até mesmo para faltar era diferente, porque agora tem mais responsabilidades. Agora há sempre um horário rígido que deve ser cumprido, deitar a horas para que no dia seguinte não tenha sono e possa estar concentrada. Com a entrada no 1º ano também começaram a existir trabalhos de casa, e isso é um dever que tem que ser cumprido, mas em relação a isto até mesmo a professora não manda muitos trabalhos, pois ela na reunião que teve com os pais no início do ano referiu logo que não costuma mandar muitos trabalhos, disse que na opinião dela as crianças devem trabalhar na escola e em casa devem ter tempo para descansar.*

Entrevistadora: *Acha que o facto de não trazer trabalhos de casa foi benéfico?*

Entrevistado: *Sim, porque isso permite que ela no final do dia possa ter tempo para si, para brincar à vontade, porque isso era o que dantes acontecia, ela tinha todo o tempo do mundo a partir do momento em que saía da escola, do jardim-de-infância.*

Entrevistadora: *Então, na sua opinião as maiores alterações foi mesmo ao nível dos horários e dos trabalhos de casa?*

Entrevistado: *Sim, sim, mas pronto em relação aos trabalhos de casa não é muito complicado, porque ela não traz trabalhos como algumas crianças que depois ficam até às 23h00 para os fazer; mas assim é bom porque ela fica com tempo ao final do dia para fazer coisas que gosta.*

Entrevistadora: *Mas quer os horários quer os trabalhos de casa geram algum stress na família?*

Entrevistado: *Não não. Os horários até não sou eu, porque ou são os meus pais ou o meu marido que vai buscar e levar, como neste momento não tenho carro e os meus horários não me permitem ir busca-la a casa, acabo por não ser eu a ter esse dever. Agora com os trabalhos de casa, como já disse, a professora não manda muitos trabalhos e nunca é um momento stressante.*

Entrevistadora: *Ao nível das relações familiares, que modificações aconteceram como consequência da entrada do(a) filho(a) para o 1º ciclo?*

Entrevistado: *Ah não não, não notei nada de diferente, continua tudo igual.*

Entrevistadora: *Em comparação por exemplo com o ano passado, acha que as relações não sofreram alterações (e.g. entre si e o seu marido, entre si e a sua filha, ou entre pai e filha, etc.)...*

Entrevistado: *Não, continua tudo igual porque ela adaptou-se muito bem à escola.*

Entrevistadora: *Tendo em conta o período de mudança por que a família atravessou, quais foram as maiores dificuldades na adaptação a esta nova etapa?*

Entrevistado: *Não, porque ela também é muito desenrascada, desde muito pequena que é muito autónoma e por isso não houve nada que eu considere difícil. Mas, penso que as maiores dificuldades não foram da parte dela mas sim minhas, porque penso que eu é que estava com mais receio, ao contrário dela. É que ela faz anos em Outubro, ela é condicional, e por isso eu também tinha receio, mas no jardim-de-infância ela teve*

duas educadoras e ambas acharam que ela tinha condições para integrar uma turma de 1º ano, que podia entrar com os 5 anos, porque mais um ano no jardim-de-infância ela podia não ter interesse, podia aborrecer-se e então foi como condicional. Os receios eram mais meus, até porque quando ela foi para o jardim-de-infância, entrou com os 2 anos e foi um bocado complicado, ai sim foi difícil a adaptação, porque ela como até essa altura esteve sempre com os meus pais, durante o primeiro mês de escola chorava quando eu lá a deixava, e talvez por eu saber que a adaptação nessa altura foi difícil, agora também tive receio que ela não gostasse da escola.

Entrevistadora: *Então eram mais os seus receios do que os dela, mas que receios eram esses?*

Entrevistado: *Tinha receio de que ela não se adaptasse, ainda por mais porque os colegas de jardim-de-infância dela não foram para a mesma escola de 1º ano que ela, e isso deixou-me um bocado na dúvida se ela iria adaptar-se. Mas depois como também conhecia algumas amigas do ballet que estavam naquela escola isso acabou por compensar o fato de não ter os antigos colegas. Mas aí, foi um bocado complicado para ela, até dizia que já não queria ir para a escola e tudo, quando lhe contei que os colegas de jardim-de-infância não iriam para a escola com ela. Mas depois conversei com ela, expliquei-lhe que eu não tinha ido para o jardim-de-infância e que quando fui para a escola foi quando fui para o 1º ano, e que por isso quando fui não conhecia ninguém e só depois é que tinha feito alguns amigos. Pronto depois desta conversa ela lá percebeu e deixou de dizer que não queria ir para a escola.*

Entrevistadora: *Então aquela conversa acha que acabou por facilitar este processo... e achas que mais o que pode ter facilitado?*

Entrevistado: *Sim, a conversa facilitou no momento em que lhe disse que os colegas do jardim-de-infância não iriam com ela, mas outras coisas como a minha profissão também facilitaram, porque estou habituada pronto a crianças. Depois também as características dela também ajudaram na adaptação, o fato de ser desenrascada, autónoma isso também contribuiu.*

Entrevistadora: *O que a professor(a) do(a) seu/sua filho(a) fez para facilitar a transição da criança do jardim-de-infância para o 1º ciclo? Tem conhecimento se houve algum acolhimento por parte da professora aos alunos ou se houve alguma receção aos pais a falar sobre este período de mudança e adaptação ao 1º ciclo?*

Entrevistado: *Por acaso é engraçado porque pronto houve uma reunião e eu fui a única que não levei a minha filha, ou seja todos os pais tinham levado os filhos menos eu, e por isso quando ela foi para a escola pela primeira vez foi mesmo quando foi o primeiro dia de aulas, mas não foi por isso que não se integrou. Pronto com as crianças houve aquela apresentação e que tenha conhecimento mais nada... depois com os pais também não houve nada, só mesmo a reunião em que a professora falou dos trabalhos de casa que não iria sobrecarregar as crianças. Com os pais não houve mais nada.*