



O Processo de Transição da Criança com Transtorno do Espectro do Autismo para o Ensino Fundamental: Preocupações de Mães em Brasília

UMinho | 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Aline Oliveira de Araújo

**O Processo de Transição da Criança com
Transtorno do Espectro do Autismo para o
Ensino Fundamental: Preocupações de Mães
em Brasília**

março de 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Aline Oliveira de Araújo

**O Processo de Transição da Criança com
Transtorno do Espectro do Autismo para o
Ensino Fundamental: Preocupações de Mães
em Brasília**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Ana Paula da Silva Pereira

março de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites no que respeita aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Sinto-me privilegiada pela oportunidade de desenvolver estudos numa área tão impactante na minha vida profissional por que tenho tanto apreço. Não poderia ter sido melhor habilitada por uma profissional com tanta erudição na área da intervenção precoce, que, com a sua disciplina e organização impecáveis, consegue abraçar todos os seus compromissos com excelência. Por isso, à minha Professora e Orientadora Dra. Ana Paula Pereira, os meus sinceros agradecimentos por tamanha parceria. A Portugal, que me presenteou com as melhores experiências, às melhores amigas e colegas de universidade, a melhor família que eu poderia ter concebido, presentes indissociáveis das memórias que ficam desse tempo de mestrado e me fazem questionar Deus todos os dias se sou merecedora de tanto.

Ao meu sobrinho Guilherme, que me apresentou o espectro das características do autismo como um universo desafiante e promissor; e à Gabi, ao Nicolas e ao Ben, que deram um tom de leveza a cada desafio dos nossos convívios. Aos meus pais, pela motivação contínua que, mal sabem eles, é dona do pensamento que ecoa na minha mente “uaaaau, olha só aonde chegou”. Às minhas irmãs e aos meus amigos no Brasil por sempre me incentivarem. Ao meu marido e ao meu filho, a luz que me inspira todos os dias. À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por me proporcionar a formação que transformou a minha vida. E mal posso esperar pelos frutos vindouros pois este, creio eu, é só o começo.

Tal como a pesquisa realizada, penso que a qualidade das transições depende dos contextos e do envolvimento da ligação primordial que é a figura materna, tão representativa na vida de qualquer ser humano. Cada mãe do nosso estudo, de uma certa forma, revelou aquela voz não expressiva inerente da criança, fazendo-a presente, como num registo, num diário que capta os seus limites, humores, conquistas. É quem melhor a traduz, mesmo quando nem elas sabem o que estão a sentir, é quem está sensível aos passos de cada evolução. Que mais poderia eu desejar senão, como demonstração da minha gratidão, escutando, ampliando e refletindo estas falas múltiplas, permitir que o legado deixado por *ALICE*, *BEATRIZ*, *CARLA*, *DANIELA*, *EMÍLIA*, *FERNANDA*, *GABRIELA* e *HELENA* emergja em transições criteriosamente orquestradas, permeadas por instrumentos que harmonizem tudo aquilo que idealizaram para as suas crianças, sem “ruídos” que limitam o afeto e o acolhimento perante a condição humana.

E reitero, com toda a minha afeição, um dos sonhos referidos por elas, para a vida que têm ansiado para o *Alan*, para o *Bil*, para o *Caio*, para a *Dalia*, para o *Edu* e o *Eric*, para a *Flor*, para o *Gil* e a *Gal* e para o *Hugo* : “Que as pessoas os escutem, se adaptem a eles, porque eles tentam se adaptar o tempo todo, vêm se esforçando e agora é a vez de todos se esforçarem para entendê-los e descobrir o tanto que têm para ensinar e o mundo tem a ganhar”.

A estes dedico, orgulhosamente emocionada, esta tese.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O Processo de Transição da Criança com Transtorno do Espectro do Autismo para o Ensino Fundamental: Preocupações de Mães em Brasília

RESUMO

A investigação tem reforçado o aumento das oportunidades de interação e aprendizagem proporcionadas pela Intervenção Precoce na Infância, dando prioridade ao papel desempenhado pelas famílias e ao reconhecimento antecipado de fatores de risco que possam afetar os diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem da criança, associando-os a importantes resultados que influenciam a transição para ambientes escolares. Tendo por base o debate no campo investigativo sobre o tema e sobre os benefícios que o atendimento eficaz e de qualidade traz para a transição, especialmente no caso das crianças com Necessidades Educativas Especiais e respectivas famílias; e entendendo como cruciais as transições que ocorrem no acesso ao ensino fundamental, surge como finalidade deste estudo a análise e compreensão das perspectivas das famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo acerca deste processo de transição. Para tal, fomos motivados a pesquisar informações a partir da visão de oito mães que acompanharam os serviços e apoios à transição destas crianças para o ensino fundamental, entre os anos de 2019 e 2021, na rede pública de ensino de Brasília, Distrito Federal do Brasil. Utilizamos uma abordagem qualitativa, com o método análise de conteúdo para o tratamento dos dados do estudo de casos reais captados pela entrevista semiestruturada, seguindo a técnica da escuta ativa. A conclusão do nosso estudo traz evidências de falhas que dificultam a transição, principalmente a nível de práticas que reforçam a preparação e o envolvimento da família e da sua criança no planejamento para integrar novos ambientes. As mães constatarem três motivos basilares para a transição contínua, individualizada e inclusiva: (i) relações sociais, (ii) a articulação entre os níveis e (iii) o conhecimento das crianças e das suas necessidades. Enfatizam como fragilidade principal a falha na avaliação, na monitorização e na reflexão conjunta do processo de transição, evidenciando a necessidade da constituição de princípios orientadores e reguladores direcionados às escolas e adequados a cada contexto institucional, que englobem uma supervisão, principalmente a nível governamental. Os resultados deste estudo poderão ser uma referência útil para os profissionais, para as famílias ou para quaisquer interessados no aprimoramento do trabalho desenvolvido com as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que vivenciam a passagem para o ensino fundamental.

Palavras-chave: Autismo; Famílias; Intervenção Precoce na Infância; Transições.

The Transition Process of Children with Autism Spectrum Disorder to Elementary School: Concerns of Mothers in Brasilia

SUMMARY

The research has reinforced the increased the opportunities for interaction and learning provided by Early Childhood Intervention, prioritising the role played by families and the early recognition of risk factors that may affect the different areas of development and learning of the child, associating the important outcomes that influence the transition to school environments. Based on the debate in the research field on the topic and on the benefits that effective and quality care bring to the transition, especially for children with Special Education Needs and their families; and understanding as crucial the transitions that occur for elementary school, the purpose of this study assesses the analysis and understanding of families of children with Autism Spectrum Disorder in reference to this transition process. To this end, we were motivated to research information from the standpoint of eight mothers who used the services and support for the transition of these children to elementary school, between 2019 and 2021, in the public school system of Brasilia, Federal District of Brazil. We used a qualitative approach, with the content analysis method for the treatment of data, of the study of real cases captured by the semi-structured interview, following the technique of active listening. The conclusion of our study provides evidence of failures that hinder the transition, especially at the level of practices that reinforce the preparation and involvement of the family and their child in planning for new environments. Mothers note three basic reasons for the continuous, individualised and inclusive transition: (i) social relations, (ii) the articulation between levels and (iii) the knowledge of children and their needs. They emphasise as the main fragility, the failure in the evaluation, monitoring and joint reflection of the transition process, evidencing the need for the constitution of guiding and regulatory principles directed to schools and appropriate to each institutional context, which encompass supervision mainly at the governmental level. The results of this study may be a useful reference for professionals, families or any interested in improving the work developed for children with Autism Spectrum Disorder who experience the transition to elementary school.

Keywords: Autism; Early Childhood Intervention; Families; Transitions.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS | ii |
| AGRADECIMENTOS | iii |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE | iv |
| RESUMO | v |
| SUMMARY | vi |
| ÍNDICE | vii |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | ix |
| ÍNDICE DE TABELAS | x |
| ÍNDICE DE FIGURAS | x |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Capítulo I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 7 |
| 1. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) | 7 |
| 1.1 Conceito, características, especificadores de gravidade e diagnóstico | 7 |
| 1.2 Prevalência, etiologia, sinais de alerta e métodos de intervenção | 9 |
| 1.3 Políticas públicas no atendimento à criança com TEA no Brasil | 14 |
| 1.4 Algumas associações que promovem a inclusão e o respeito à diversidade | 17 |
| 2. Processo de Transição | 18 |
| 2.1 Conceito de Transição | 18 |
| 2.2 Componentes do Processo e Objetivos da Transição | 19 |
| 2.3 Modelos Conceptuais de Transição | 21 |
| Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner: | 22 |
| Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição: | 23 |
| Modelo Transacional de Sameroff: | 24 |
| 2.4 Evidências na Transição da criança com TEA | 26 |
| 2.5 Enquadramento Legislativo no Distrito Federal | 39 |
| Capítulo II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 43 |
| 1. Opção Metodológica | 43 |
| 2. Critérios de Qualidade | 45 |
| 3. Finalidade e Objetivos da Investigação | 47 |
| 4. Desenho de Investigação | 48 |
| 4.1. Participantes | 48 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Instrumento e procedimentos de recolha de dados | 49 |
| 4.3. Procedimento de análise e interpretação de dados | 53 |
| 4.4 Procedimento de apresentação dos resultados | 55 |
| Capítulo III- APRESENTAÇÃO CONJUNTA DOS DADOS | 57 |
| 1. Pré-transição – Planeamento | 59 |
| 2. Decurso da Transição – Implementação | 65 |
| 3. Pós-transição - Avaliação do Processo | 71 |
| Capítulo IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 81 |
| 1. A preparação e o envolvimento da criança e da sua família no planeamento da transição.... | 82 |
| 2. O tipo de acompanhamento (apoio, recursos e serviços) prestado às famílias pelos profissionais da educação, na implementação da transição..... | 85 |
| 3. Aspetos positivos e as dificuldades vivenciadas pelas mães no processo de transição..... | 90 |
| CONCLUSÕES..... | 95 |
| Limitações e Recomendações para as Investigações Futuras | 107 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 109 |
| Legislação | 121 |
| ANEXOS..... | 124 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA- *American Psychiatric Association*

IPI- Intervenção Precoce na Infância

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

RH- Recursos Humanos

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TEA- Transtorno do Espectro Autista

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 <i>Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista</i> | 8 |
| Tabela 2 <i>Métodos de intervenção</i> | 13 |
| Tabela 3 <i>Os Estágios da Transição</i> | 20 |
| Tabela 4 <i>Princípios de Transição de Gould</i> | 33 |
| Tabela 5 <i>Principais Práticas de apoio/facilitadores para o sucesso na transição</i> | 37 |
| Tabela 6 <i>Principais barreiras/desafios à transição</i> | 38 |
| Tabela 7 <i>Enquadramento Legislativo sobre o Processo de Transição no Distrito Federal do Brasil</i> | 41 |
| Tabela 8 <i>Dados das Mães e das Crianças</i> | 58 |
| Tabela 9 <i>Síntese Conjunta dos Dados de acordo com o Sistema de Categorias e Subcategorias</i> | 80 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 <i>Componentes do Processo de Transição</i> | 19 |
| Figura 2 <i>Diagrama dos níveis do ambiente a partir da Teoria Bioecológica do desenvolvimento</i> | 22 |
| Figura 3 <i>Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição</i> | 23 |
| Figura 4 <i>Sistema Ecológico Biopsicossocial</i> | 25 |
| Figura 5 <i>Sistema de Categorias e Subcategorias do Processo de Transição</i> | 54 |
| Figura 6 <i>Diagrama de fases</i> | 56 |

INTRODUÇÃO

Todos os períodos da vida de um ser humano são únicos; no entanto, a infância marca significativamente a vida de cada pessoa. Na infância, quando o desenvolvimento cerebral é mais rápido e muito vulnerável às influências ambientais, os primeiros anos de vida (desde a concepção) são fundamentais para o desenvolvimento de competências e capacidades que irão influenciar toda a aprendizagem, comportamento e saúde nos anos seguintes, o que faz particularmente da primeira infância uma fase crucial para o desenvolvimento humano (Greubel, 2018; Silva et al., 2012).

Portanto, as oportunidades de interação e aprendizagem proporcionadas diariamente pelo contexto ambiental da criança são fundamentais, o que confirma a valorização da primeira infância pelas práticas atuais recomendadas, através da implementação de práticas centradas na família e baseadas na evidência promovidas pela Intervenção Precoce na Infância (IPI), e pelo fomento do reconhecimento antecipado de fatores de risco (biológico ou ambiental) que possam afetar o desenvolvimento infantil (Almeida et al., 2011; Dunst et al., 2012; McWilliam, 2012; Teixeira, 2022). Acredita-se que, quanto mais precocemente forem iniciadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais autónomas e mais longe elas irão evoluir na vida social apesar das limitações funcionais de origem (Costa, 2019).

Perante esta abordagem, e durante as últimas quatro décadas de pesquisas bibliográficas efetuadas no domínio da IPI sobre a agilidade na identificação e intervenções em situações de risco, os estudos têm salientado o tema das transições precoces como um dos mais atuais (Hanson, 2005; Rous & Hallam, 2006; Teixeira, 2022). Entende-se que as transições das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)¹ acarretam mudanças muitas vezes geradoras de inquietação e de *stress* e que, por altura do seu sexto aniversário, é provável que estas tenham já experimentado quatro transições verticais de um sistema de prestação de IPI (Oliveira, 2012).

Em termos de stressores, abre-se um parenteses face às transições que ocorrem entre a educação infantil e o ensino fundamental, uma vez que estas implicam, para além da carga prévia de experiências vividas nas transições verticais, situações de interação social autenticamente desafiantes e um confronto com expectativas diversas, geralmente reveladas num contexto de descontinuidade (Frostad & Pijl, 2007; Jones & Frederickson, 2010; Soares & Serrano, 2014; Teixeira, 2022), tornando crucial o olhar sobre esta fase.

¹ Considerando que o conceito de Necessidades Educativas Especiais refere-se a um conjunto de alunos que, por exibirem determinadas condições específicas (físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, comunicativas, sociais) podem necessitar de apoio de serviços de Educação Especial que facilitem o seu desenvolvimento (académico, social e emocional, durante todo ou parte do seu percurso escolar (Correia, 2017). Doravante utilizar-se á a sigla NEE independentemente da localidade dos estudos.

Ainda nesta conjuntura, estudos revelam a influência da transição de qualidade e a sua influência nos diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem da criança, tornando essencial e significativo para o desempenho cognitivo, para o bem-estar social e emocional (inclusive para toda a família), assegurar que cada transição seja bem-sucedida, sem descontinuidades na aprendizagem (Costa, 2019; Oliveira, 2012). Martinho (2016) sublinha que, ao longo da vida, a crescente maturidade faz com que um indivíduo consiga prever os processos de transição, podendo preparar-se antecipadamente para a sua chegada. Como algumas crianças são capazes de se adaptar às mudanças com maior facilidade do que outras, é necessário ajustar estratégias para que as crianças que não lidem bem com a transição, ou que se encontrem em resistência, o façam de forma positiva e com sucesso (Cardoso, 2018).

Portanto, são reforçadas as práticas que preveem nas suas estratégias o papel desempenhado pelos pais nas alturas de transição e o impacto potencial que pode resultar na criança (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Serrano & Pereira, 2011). Um dos motivos tem a ver com as rotinas de vida diária de uma criança, que promovem diversas experiências e envolvem a aprendizagem escolar, a motivação da criança para os estudos e o desenvolvimento de competências interpessoais, associando-se a importantes resultados que facilitam e influenciam a transição para ambientes escolares (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Na infância, a preparação para as transições deve contar com outros adultos envolvidos (familiares, profissionais de educação, técnicos especializados, etc.) e, portanto, a colaboração e a participação conjunta dos diferentes participantes no planeamento da transição são essenciais, privilegiando as práticas recomendadas e o aumento da coerência entre os programas (Carvalho, 2019). A colaboração é importante para o fortalecimento das relações escola-família, fundamentalmente ao nível das competências da comunicação e das relações de confiança (Cardoso, 2018; Formosinho et al., 2016; Hanson, 2005; Martinho, 2016; Oliveira, 2012; Rous et al., 2007; Teixeira, 2022).

Este contexto colaborativo deve incluir também a perspetiva das crianças sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental², para se obter um melhor entendimento global deste processo (Silva, 2020). Através de um trabalho de equipa, num espírito de integração e coordenação entre serviços, é possível atingir uma eficaz colaboração e articulação entre os serviços e os

² No Distrito Federal do Brasil, a Educação Infantil é o 1º Ciclo de Aprendizagem e está estruturada em: Creche (atendimento a Bebés e Crianças Bem Pequenas, com idade de 0 a 3 anos e 11 meses) e Pré-Escola (atendimento a Crianças Pequenas com idade de 4 a 5 anos e 11 meses). É disponibilizada em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, em Instituições Educacionais Parceiras e nos Centros de Educação da Primeira Infância (CEPI), em regime parcial ou integral. O Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, está estruturado em Ciclos para as Aprendizagens: 2º Ciclo para as Aprendizagens- Bloco 1, do 1º ao 3º ano e Bloco 2, do 4º e 5º ano; 3º Ciclo para as Aprendizagens- Bloco 1, do 6º e 7º ano e Bloco 2, do 8º e 9º ano (Distrito Federal, 2021a).

profissionais envolvidos na intervenção e, assim, uma intervenção individualizada, centrada na criança, na família, na comunidade, na inter e transdisciplinariedade, nos ambientes de aprendizagem naturais e inclusivos (Dunst, 2007; Guralnick, 2011; McWilliam, 2010; Sands & Meadan, 2023).

No Brasil, o debate sobre este tema integra ações de organizações não governamentais e de movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Marcado pela ampliação da escolaridade obrigatória e pela inclusão das crianças mais novas no ensino fundamental, observamos uma nova concepção de creche com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, permitindo um enquadramento legal, fornecendo ainda linhas orientadoras de práticas adequadas da educação infantil, com a intenção de evitar ruturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância. Esta articulação tornou possível a institucionalização do direito de todas as crianças e jovens de frequentarem instituições educacionais com professores, equipamentos e materiais adequados (Kramer et al., 2011).

No contexto do Distrito Federal do Brasil, as legislações e as políticas públicas, como as diretrizes do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), incluindo manuais, guias, cadernos pedagógicos, orientações, recomendações sobre o programa de acolhimento, inserção, transições e adaptação dos estudantes e respectivas orientações curriculares para a Educação Básica, de toda a rede pública de ensino do Distrito Federal³, fazem um enquadramento da transição ideal para o contexto educativo enquanto um processo contínuo que atravessa os diferentes sistemas.

Podemos citar os documentos contemporâneos das transições vivenciadas pelas crianças anteriormente à realização das entrevistas: a Base Nacional Comum Curricular/2017, com dicas estratégicas de inserção, acolhimento e adaptação para a continuidade no percurso educativo e superação dos desafios da transição (BRASIL, 2017); o Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil/2018, com orientações curriculares e sugestões sobre acolhimento, inserção e transições (Distrito Federal, 2018a); o Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/2018, com princípios para minimizar os impactos ocorridos nos processos de transição da progressão continuada dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes (Distrito Federal, 2018b).

A extensa literatura da transição descreve os desafios e as barreiras no caminho do sucesso das transições das crianças e famílias nos primeiros anos, e identifica modelos, estratégias e práticas de

³ Este programa deve constar no Projeto Político Pedagógico de todas as escolas do Distrito Federal. O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador com as prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino, construído por toda comunidade escolar no início de cada ano letivo - Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas (Distrito Federal 2014).

qualidade que facilitam este processo, como no Modelo dos Sistemas Desenvolvimentais proposto por Guralnick (2005, 2011), onde são descritos os componentes estruturais salientes de um sistema de IPI, destacando-se o planeamento da transição como o último componente do modelo, para que não seja uma etapa conturbada para a criança ou afete negativamente o seu crescimento pessoal e a sua capacidade de adaptação e inclusão. Uma transição de qualidade permite que os níveis de ansiedade e *stress* diminuam e que os níveis de qualidade de interação entre os pais e os filhos sejam positivamente maximizados (Costa, 2019).

A investigação na área pressupõe que estas estratégias venham a ter um impacto direto e indireto sobre o funcionamento dos prestadores de cuidados, da família e da criança, para a aquisição e uso de competências comportamentais das crianças que permitam modificar e influenciar as suas interações pró-sociais com pessoas e objetos (Dunst, 2007; Oliveira, 2012). Procura a promoção do crescimento infantil através da criação de oportunidades de aprendizagens nos contextos naturais e nas rotinas da criança e sua família, com práticas centradas na família, minimizando o risco de atraso de desenvolvimento (Almeida et al., 2011; Dunst et al., 2012; Martinho, 2016; McWilliam, 2012).

Assim, tendo por base as diferentes conceções teóricas, evidências e enquadramento legislativo sobre a transição e o atendimento à criança com Transtorno do Espectro do Autismo⁴ (TEA) no Brasil, surge como **finalidade** deste estudo a análise e compreensão de perspetivas das famílias de crianças com TEA acerca do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, delineada pelos **objetivos** condutores para o seu alcance na nossa investigação, especificamente tendo em consideração os seguintes pontos:

- A preparação e o envolvimento da criança e da sua família no planeamento da transição;
- O tipo de acompanhamento (apoio, recursos e serviços) prestado às famílias pelos profissionais da educação na implementação da transição;
- Aspetos positivos e dificuldades vivenciadas pelas mães no processo de transição.

Inicialmente, os objetivos e questões aqui levantadas têm origem na minha experiência profissional, que me colocou perante as curiosidades ocorridas no decorrer de quinze anos na área da Educação, com o meu contributo voluntário em alguns grupos de estudos, investigações e intervenções com crianças com TEA, diagnosticadas e encaminhadas para o apoio especializado, entre elas o meu sobrinho.

⁴ Embora no Brasil a terminologia adotada seja Transtorno do Espectro Autista, optou-se por utilizar a terminologia Transtorno do Espectro do Autismo pelo facto de se valorizar primeiro a pessoa e só depois a condição.

Posteriormente, os objetivos de pesquisa advêm da crescente incidência de crianças com diagnóstico do TEA e da investigação consultada na área nos estudos de Pianta e Kraft-Sayre (2007), Oliveira (2012), Martinho (2016), Martins, E. e Martins S. (2017), Greubel (2018), Carvalho (2019), Costa (2019), Fontil et al. (2019), Miranda e Faria (2019), Salmi e Kumpulainen (2019), Silva (2020), que revelam a necessidade de serem intensificados os estudos sobre alguns pontos acerca da transição: as condições de ingresso e permanência da criança no Ensino Fundamental perante o processo de transição que lhe é oferecido; a continuidade na oferta de serviços especializados; o nível de aproximação das famílias ao longo da vida escolar dos seus filhos e a necessidade de mais estudos na área da transição.

Considerando esta realidade, foi estruturada a questão central desta investigação: “Na rede pública de ensino de Brasília - Brasil, o Processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é planejado como resposta às necessidades da criança e às prioridades da sua família?”. Portanto, o presente estudo foi intitulado “O Processo de Transição da Criança com Transtorno do Espectro Autista para o Ensino Fundamental: Preocupações de Mães em Brasília”, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial – área de especialização em Intervenção Precoce, pretendendo elucidar a temática, as estratégias e os cuidados que têm sido adotados para a transição das crianças com este diagnóstico.

Tendo em vista os benefícios que o atendimento eficaz e de qualidade traz a estas crianças na fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, realizámos uma investigação sobre os estudos, estratégias e atuais práticas adotadas no Brasil, para identificar as ações eficazes que os profissionais podem e devem realizar com as crianças para o sucesso na transição. Procurámos comprovar a necessidade de um acompanhamento orientado neste processo que seja uma fonte de oportunidade para o sucesso efetivo de cada criança com TEA e respetiva família. Tentámos, também, responder a algumas lacunas levantadas pelos autores consultados e contribuir para a melhoria e agilidade no trabalho de atendimento na transição para o Ensino Fundamental pois, como referem Fontil et al. (2019), quando acontece apropriadamente acarreta ganhos essenciais para o seu desenvolvimento, interação social, estabilidade na vida escolar, emocional e, por conseguinte, familiar.

Por forma a atingir a finalidade definida para esta investigação, o trabalho está organizado por quatro capítulos, precedidos de uma introdução. O primeiro capítulo faz o Enquadramento Teórico, com um estudo de revisão bibliográfica, dividido em três tópicos: o enquadramento conceitual (sobre o TEA e a Transição); as evidências nos estudos internacionais sobre a transição (com algumas recomendações das recentes investigações realizadas no âmbito da transição no TEA da educação

infantil para o ensino fundamental); e um quadro-síntese com o enquadramento da legislação brasileira sobre o Processo de Transição no Distrito Federal.

O segundo capítulo descreve com detalhe o Estudo Empírico realizado sobre os resultados obtidos nas entrevistas com as oito mães participantes e as suas crianças. Aborda a Metodologia de Investigação (com todas as estratégias, instrumentos, procedimentos adotados no decorrer do estudo, e os intervenientes relevantes no processo em que se baseou a nossa pesquisa qualitativa para que a finalidade e os objetivos do estudo fossem alcançados).

O terceiro capítulo deste trabalho trata da Apresentação Conjunta dos Dados (com a síntese dos dados mais relevantes e com o cruzamento/triangulação das diferentes perspetivas ordenadas por sistema de categorias e subcategorias dos resultados atingidos). O quarto capítulo reúne a Análise e Discussão dos Dados alcançados, os pontos em comum e as diferenças mais significativas (procurámos melhorar a compreensão das informações obtidas e atingir os objetivos definidos para esta pesquisa, respondendo a cada questão específica delineada na nossa investigação e relacionando-a com a revisão da literatura realizada). Por último, na finalização deste trabalho, são expostas as conclusões gerais do estudo, decorrentes da pesquisa realizada e da análise dos dados, apontando-se algumas limitações, recomendações e questões relevantes para futura investigação na área da transição.

Capítulo I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo será exposto um estudo de revisão bibliográfica que traz o enquadramento conceitual do transtorno do espectro do autismo e do processo de transição, que inclui as evidências encontradas a partir dos estudos internacionais que nos trazem fatores que podem influenciar a criança com TEA durante o processo de transição nos primeiros anos da sua vida acadêmica e o enquadramento da legislação brasileira sobre o Processo de Transição no Distrito Federal.

1. O Transtorno do Espectro do Autismo

1.1 Conceito, características, especificadores de gravidade e diagnóstico

O termo “autismo” é considerado no Brasil como Transtorno do Espectro Autista desde a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (*American Psychiatric Association* [APA], 2014), que reuniu todos os transtornos que estavam dentro do espectro (transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento) num único diagnóstico.

O TEA é caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos, sintomas que estão presentes desde a infância e que limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014; Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). Neste tipo de transtorno, podem também fazer parte da sintomatologia os movimentos estereotipados e maneirismos, assim como o padrão de inteligência variável e temperamento extremamente lábil (Adams et al., 2012).

Deve ser destacado que muitas destas características se manifestam perante dificuldades com a imprevisibilidade das transições, requerendo compreensão e apoio adequados, principalmente quando ocorrem nas escolas, pois estes défices limitam as interações com os seus cuidadores (os responsáveis pelas crianças) e pares, complicando a sua passagem para novos cenários sociais e académicos (APA, 2014).

O TEA pode ser identificado nos primeiros anos de vida, apesar de a sua trajetória não ser uniforme, e a gravidade de manifestação do transtorno pode variar ou oscilar de acordo com o contexto ou com o tempo. Conforme a Tabela 1, o comprometimento no TEA pode ocorrer em três níveis de gravidade: no nível um, o indivíduo exige apoio; no nível dois, exige apoio substancial, e no nível três exige muito apoio substancial.

Tabela 1

Níveis de gravidade para TEA.

| Nível de gravidade | Comunicação social | Comportamentos restritos e repetitivos |
|--|---|---|
| Nível 1 "Exigindo apoio" | Consegue dizer frases completas e envolver-se na comunicação, embora presente, na ausência de apoio, défices na comunicação social, com: dificuldade em iniciar interações sociais; respostas atípicas ou sem sucesso a iniciativas sociais dos outros; interesse reduzido por interações sociais. | A inflexibilidade de comportamento interfere no funcionamento em 1 ou + contextos; dificuldade na troca de atividade; problemas na organização e planeamento são obstáculos à independência. |
| Nível 2 "Exige apoio substancial" | Défices graves nas habilidades de comunicação social verbal (diz frases simples) e não verbal; prejuízos sociais aparentes, mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais (que se limitam a interesses especiais reduzidos) e resposta reduzida ou anormal a iniciativas sociais que partem de outros. | Sofrimento/dificuldade de mudar foco ou ações; outros comportamentos inflexíveis, restritos/repetitivos interferem no funcionamento numa variedade de contextos. |
| Nível 3 "Exige muito apoio substancial" | Défices graves nas habilidades de comunicação social verbal (fala inteligível, com poucas palavras) e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a iniciativas sociais (só quando muito diretas) que partem de outros. | <u>Grande</u> sofrimento/dificuldade de mudar foco ou ações; outros comportamentos inflexíveis, restritos/repetitivos interferem <u>acentuadamente</u> no funcionamento em <u>todas</u> as esferas. |

Nota: Adaptado da APA, 2014, pág. 52, Tabela 2.

Os níveis não determinam os serviços, pois estes somente podem ser definidos de forma individual e mediante a discussão de prioridades e metas pessoais. A gravidade das dificuldades de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos deve ser classificada em separado (APA, 2014). A APA (2014), observando a existência de diferenças culturais nas normas de interação social, comunicação não verbal e relacionamentos, destaca a uniformidade do diagnóstico na apresentação de prejuízos marcados em relação aos padrões deste contexto nos indivíduos com TEA. Algumas crianças apresentam sintomas logo após o nascimento; contudo, na maioria dos casos, eles apenas são consistentemente identificados entre os 12 e 24 meses de idade.

Portanto, a identificação e o diagnóstico do transtorno baseiam-se nos comportamentos apresentados e na história do desenvolvimento de cada indivíduo. Os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, tendo em vista que os sintomas mudam com o desenvolvimento, sendo muitas vezes mascarados por mecanismos compensatórios. Segundo a APA (2014), estão disponíveis instrumentos padronizados de diagnóstico do comportamento, com boas

propriedades psicométricas, incluindo entrevistas com cuidadores, questionários e medidas de observação clínica, que podem aumentar a confiabilidade do diagnóstico ao longo do tempo e entre clínicos. Porém, estes são consideravelmente poucos e, mesmo com muitos estudos na área, não existe nenhum marcador biológico que possibilite um exame preciso para a sua confirmação (Bosa & Semensato, 2013).

As consequências funcionais em crianças pequenas com TEA com ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser uma barreira ao desenvolvimento das competências sócio-emocionais e educativas. A criança com TEA não está suscetível a trocas sociais contínuas, apresentando défices na atenção conjunta, na capacidade de imitação, na falta de sensibilidade às recompensas sociais, que são competências fundamentais para que a criança participe no ambiente de aprendizagem social (Malheiros et al., 2017).

Em casa, a insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis. Assim, as capacidades adaptativas, marcadas pela dificuldade extrema para planejar, organizar e enfrentar a mudança, podem causar um impacto negativo no sucesso acadêmico. Já na vida adulta, também podem ter dificuldades em estabelecer a sua independência, devido à sua rigidez e à sua dificuldade em lidar com o que é novo, bem como apresentar um funcionamento psicossocial insatisfatório (APA, 2014).

1.2 Prevalência, etiologia, sinais de alerta e métodos de intervenção

No ano de 2014, a APA publicava dados sobre as frequências relatadas de TEA nos Estados Unidos e em outros países, que chegava a alcançar 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos. Volkmar e McPartland (2014) relataram o aumento drástico das taxas de prevalência do TEA segundo a Organização Mundial da Saúde. Estimava-se que, em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tinha TEA, com uma frequência quatro vezes maior em meninos. Lyall et al. (2017) aponta alguns dos progressos significativos alcançados na última década pela investigação sobre o TEA, abordando-o como uma epidemiologia, em face do aumento no número de casos reportados nos últimos 30 anos. Traz uma estimativa de que a prevalência do TEA na população atual seja de, pelo menos, 1,5% nos países desenvolvidos em todo o mundo.

O estudo liderado pela *Health Resources and Service Administration*, por meio do Inquérito Nacional de Saúde Infantil do ano de 2016 nos EUA, revelou que a prevalência do TEA foi de 2,5% (Kogan et al., 2018). Ainda no ano de 2016, a Rede de Monitorização de Autismo e Deficiências dos

Estados Unidos estimava a prevalência em 11 localidades do seu território, de 1 em 54 crianças com 8 anos, sendo 4,3 vezes mais prevalente entre os meninos do que entre as meninas (Maenner et al., 2020). Mais recentemente, o estudo de Saito et al. (2020) analisou uma amostra populacional no Japão, para determinar se existe um verdadeiro aumento na prevalência e incidência anual cumulativa do TEA. Crianças de 5 anos foram submetidas ao rastreio anual entre os anos de 2013 a 2016. A prevalência ajustada do TEA foi de 3,22%, enquanto o rácio masculino-feminino da prevalência bruta foi de 2,2:1.

É de referir que esta estimativa representa um valor médio e a prevalência relatada varia substancialmente entre os estudos. As possíveis razões para o aumento da prevalência deste transtorno têm sido relacionadas com diversos aspetos, que incluem as alterações nos critérios de diagnósticos; um maior conhecimento dos pais/sociedade acerca da ocorrência e manifestações clínicas e o desenvolvimento de serviços especializados em TEA (Volkmar & McPartland, 2014).

Mencionando o TEA como uma desordem neurodesenvolvimental altamente prevalente e comprometedora, que chega a afetar 1:54 pessoas nos EUA, Lerner et al. (2021) consideram que a incidência reportada ao longo das últimas décadas aumentou potencialmente, devido a uma maior consciência e a uma melhor medição de diagnóstico, reafirmando, portanto, as investigações levantadas por Volkmar e McPartland (2014).

Fatores de risco inespecíficos, como idade parental avançada, peso baixo no nascimento ou exposição fetal ao ácido valpróico, podem contribuir para o risco de TEA. Estimativas de hereditariedade para o TEA variam entre 37% até mais de 90%, com base em taxas de concordância entre gémeos, e até 15% dos casos de TEA parecem estar associados a uma mutação genética conhecida (APA, 2014). Portanto, a sua etiologia ainda é uma incógnita e a tendência atual é considerá-la como uma síndrome de origem multicausal envolvendo fatores genéticos, neurológicos e sociais da criança (Volkmar & McPartland, 2014).

Comumente, as manifestações clínicas e os possíveis sinais de regressão no desenvolvimento são identificados por pais, cuidadores e familiares que experienciam padrões de comportamentos característicos do TEA, tendo em vista as necessidades singulares dessas crianças (Cardoso et al., 2012; Sella & Ribeiro, 2018). A investigação aprofundada dos casos de suspeita do TEA deve promover a avaliação da criança por um especialista com a observação criteriosa do conjunto de fatores que envolvem comportamento, vivência e maneira de ser (Silva et al., 2012). Uma análise e observação detalhada do que foge à regra, dos sinais precoces relatados pelos pais ou cuidadores, e dos comportamentos nos diferentes contextos favorecem o estabelecimento de vínculos com a criança

(Cardoso et al., 2012).

A avaliação formal do Desenvolvimento Neuropsicomotor é fundamental e indispensável, e faz parte da consulta pediátrica no Brasil. A Sociedade Brasileira de Pediatria aponta alguns marcadores potencialmente importantes como sinais de alerta ao desenvolvimento infantil, no primeiro ano de vida da criança, que incluem anomalias no controle motor, atraso no desenvolvimento motor, sensibilidade diminuída a recompensas sociais, afeto negativo e dificuldade no controle da atenção (Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019).

Hoje o TEA é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014), como uma alteração qualitativa em duas áreas do desenvolvimento: défices característicos persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, acompanhados por padrões de comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.

Para ilustrar os estudos apresentados neste trabalho em função desta diáde de base alterada no seu funcionamento (Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019; APA, 2014; Sella & Ribeiro, 2018), apresentamos a experiência clínica dos autores Silva et al. (2012), que resultou na elaboração de uma lista com 39 características decorrentes dos sintomas primários do TEA, relacionando-as com as situações do cotidiano, para facilitar a sua identificação na população infantil:

Ao nível da comunicação social, estes autores destacam alguns sinais de alerta, como: dificuldades de compartilhar momentos ou interesses com outras pessoas; não erguem os braços quando os pais vão pegar-lhes, nem ficam ansiosos quando eles se ausentam; divertem-se e interessam-se mais com objetos e animais do que com pessoas; uso estereotipado e repetitivo da linguagem (ecolalia).

Ao nível das perturbações comportamentais, destacam-se entre outros itens: interesses restritos, de maneira muito aprofundada e detalhista; medo de mudanças, apego à rotina e manias; movimentos estereotipados e repetitivos; aversão a barulhos altos, gritos ou fogos de artifício (fonofobia); aversão à luz em excesso (fotofobia); período curto de atenção numa atividade; instabilidade de humor e afeto.

As autoras Sella e Ribeiro (2018) alertam para a importância de se diferenciar a identificação de sinais precoces de TEA (que não conduzirão necessariamente a um diagnóstico no futuro). Evidenciam a importância da monitorização do desenvolvimento infantil e dos sinais precoces do TEA (que devem sempre ser entendidos como fatores de risco) para a saúde da criança. Monitorizar o desenvolvimento da criança também favorece duas importantes ações: a adoção de estratégias para prevenir possíveis atrasos no desenvolvimento e a tomada de ações de apoio que tenham por objetivo a intervenção.

Assim, cabe destacar que o diagnóstico não representa um requisito ou uma necessidade para se iniciar a intervenção precoce que apresenta grande eficácia, especialmente em casos de TEA, devendo ser assumido como prioridade para o apoio dessas crianças. Alguns sinais podem regredir no decorrer da interação da criança com o mundo ou, em outros casos, podem indicar algum outro distúrbio no desenvolvimento que não seja TEA. Há ainda uma importante consideração a fazer sobre uma parcela dos casos de TEA: algumas crianças podem atingir os marcos do desenvolvimento esperados para a idade, e nessa altura, quase que subitamente, deixam de expressá-los e começam a apresentar outros sinais de TEA. Quando identificados, a criança deve ter a oportunidade de ser avaliada e acompanhada por profissionais qualificados (Cardoso et al., 2012; Sella & Ribeiro, 2018).

Atualmente, as pesquisas realizadas estão distantes de apresentar a “cura” para o TEA, indicando que se trata de um transtorno pervasivo e permanente que acompanha o indivíduo durante todo o seu ciclo vital (APA, 2014). Entretanto, são diversos os métodos de intervenção encontrados na literatura que visam favorecer a autonomia deste indivíduo.

De acordo com o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), além da relevância das intervenções dietéticas (em virtude das alterações nos hábitos alimentares) e do tratamento medicamentoso (que ocorre para controlar os sintomas associados ao quadro), devido à sua eficácia, o apoio padrão para o TEA é a IPI (que deve ser iniciada logo que haja suspeita ou imediatamente após o diagnóstico por uma equipa interdisciplinar).

A Tabela 2 inclui alguns métodos de intervenção alternativos e modalidades psicoterapêuticas bastante difundidos na IPI:

Tabela 2

Métodos de intervenção.

MÉTODOS ALTERNATIVOS:

- Comunicação Suplementar e Alternativa, com sinais, gestos, símbolos e figuras em crianças com TEA não-verbais;
- Coaching Parental, com orientações familiares e treinamento dos pais;
- Programa educacional de Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e com outros prejuízos na comunicação (TEACCH), com a estruturação do ambiente pedagógico-terapêutico, por meio das rotinas e atividades, como forma de ensino e orientação para novas habilidades funcionais;
- Análise Aplicada do Comportamento (ABA), visa desenvolver habilidades sociais e comunicativas, juntamente com a redução de condutas não adaptativas, partindo de estratégias de reforço;
- Modelo Denver de Intervenção Precoce para Crianças com Autismo, estimulação intensiva diária baseada na ABA;
- Terapias de Integração Sensorial (TIS), estabelecem a estimulação para crianças com TEA que demonstram alterações no processamento sensorial, com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que gradativamente se tornam mais desafiadoras e complexas;
- Terapia Cognitivo Comportamental (TCC), atua como treinamento de autoinstrução.

OUTRAS MODALIDADES:

Psicoterapia, auxilia a interpretação da linguagem corporal, a comunicação não verbal, a aprendizagem, as emoções e as interações sociais; Musicoterapia, ressalta as potencialidades, por meio da aplicação de métodos e técnicas que envolvem a música, juntamente com outras capacidades, incluindo a cognição; Terapia Ocupacional (TO), Fonoaudiologia, Fisioterapia, Equoterapia, etc.

Nota: Adaptado de Bosa (2006); Malheiros, et al. (2017); Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) e Zauza et al. (2015).

Não existem métodos únicos ou restritos, ou uma abordagem que possa ser aplicada a todas as crianças com TEA, mas existem alguns elementos universais considerados fundamentais, que sugerem meios e estratégias para apoiar, recompensar e aumentar as iniciativas da criança, estimulando os pais e parceiros a interpretar os sinais da criança, manter as interações, utilizar rotinas sensoriais e estimular o desenvolvimento da linguagem e outras que promovem a reintegração social (Bosa, 2006; Malheiros et al., 2017).

1.3 Políticas públicas no atendimento à criança com TEA no Brasil

Alguns tratados internacionais fomentam uma visão comum para a humanidade e veiculam os princípios do direito de todo o ser humano ao pleno acesso aos ambientes e à plena participação na sociedade, alicerces que fundamentam o valor e dignidade do ser humano, como por exemplo a Convenção Sobre os Direitos da Criança, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2007), e a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015).

Um importante desdobramento desta discussão para a inclusão⁵ foi a Declaração de Salamanca (1994), que propõe a concessão de educação para todos e o respeito às diferenças; e a resolução “*Comprehensive and coordinated efforts for the management of autism spectrum disorders*”, aprovada em Genebra, na 67^a Assembleia Mundial da Saúde, e apoiada por mais de 60 países para o reforço das capacidades nacionais para lidar com o TEA e outros problemas de desenvolvimento (*World Health Organization* [WHO], 2014).

Consequentemente, estes tratados recaem diretamente nas discussões sobre as convenções, legislações e decretos das crianças com TEA por todo o mundo. Produz incidências em diversos campos, como na esfera assistencial, político/gestora, científico/acadêmica, educacional/pedagógica, bem como no campo dos direitos básicos (Distrito Federal, 2010). Embora exista uma variedade de leis importantes em que se reflete a luta pela garantia dos direitos das crianças com TEA no Distrito Federal e que reforçam a ideia da inclusão, sintetizamos algumas das principais políticas públicas da última década:

- Lei Distrital n° 4.568/2011 (Lei Fernando Cotta), institui a obrigatoriedade de o Poder Executivo proporcionar tratamento especializado, educação e assistência específicas a todos os estudantes com autismo no âmbito do Distrito Federal;

- Lei n° 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, com o diagnóstico precoce, tratamento, terapias, educação, proteção social e acompanhante especializado no contexto escolar, entre outros;

- Portaria n° 962/2013, institui um Comitê Nacional de Assessoramento para Qualificação da Atenção à Saúde das Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo no âmbito do Ministério da Saúde;

- Lei n° 13.146/2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;

⁵ A inclusão é uma política que busca perceber e atender as Necessidades Educativas Especiais (NEE) de todos os estudantes, para a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. No Brasil, as pessoas com TEA têm os mesmos direitos que qualquer pessoa, desde a Constituição Federal de 1988 (inciso III do artigo 208), que garantiu a Educação Especial como dever do Estado e a sua realização deve ser assegurada preferencialmente na rede regular de ensino e por meio do atendimento educacional especializado (Silva et al., 2012).

- Lei 13.977/2020 (Lei Romeo Mion), institui a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea), que concede prioridade de atendimento em serviços públicos e privados;

- Decreto nº 10.502/2020, rege a nova Política Nacional da Educação Especial – PNEE “Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, por meio do qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vista à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação;

- Lei nº 6.637/2020, estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dispõe vários direitos como o atendimento prioritário, a saúde, a habitação, o transporte, linhas de crédito especiais, oferta dos serviços de educação especial nas instituições de ensino públicas e privadas.

Muitas destas políticas públicas concebidas nos últimos anos no Distrito Federal contribuíram para a elaboração de documentos e programas diretivos com o objetivo de organizar as ações de atendimento e apoio às crianças com NEE com grande impacto no contexto escolar. Dentre estas, destaco a Portaria nº 477, de 16 de dezembro de 2020, que aprova a regulamentação da Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, trazendo definições atualizadas sobre importantes diretrizes a serem implementadas pelas Unidades Escolares para o ano de 2021.

Este documento é elaborado anualmente, com orientações no que se refere à organização das escolas, de acordo com as etapas e modalidades de ensino disponibilizadas. Explica o processo de efetivação da matrícula e traz a definição sobre alguns serviços, como: a educação precoce, o processo de encaminhamento de crianças com TEA, a definição de atendimento na educação especial, os tipos de turmas, a modulação (com a possibilidade de ser diferenciada/reduzida), os períodos de permanência, o Serviço Especializado de Apoio às Aprendizagens, a Orientação Educacional, a organização dos calendários escolares, entre outros (Distrito Federal, 2021a).

No Brasil, o Programa de Educação Precoce visa o desenvolvimento global com estímulos biopsicossociais de bebês especiais até aos quatro anos de idade, por meio de um conjunto de ações educacionais a partir do seu nascimento e que promovem o desenvolvimento máximo do seu potencial, destinado às crianças que apresentem atraso no desenvolvimento e que se encontrem em situações de risco, de prematuridade, com hipótese diagnóstica de NE, bem como TEA ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação (Distrito Federal, 2019b).

A Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal delinea uma importante conquista das escolas da rede pública, que foi contemplar a Educação Especial como uma modalidade de Ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizada nas

Unidades Escolares regulares e nas especializadas, preparadas com os recursos e serviços essenciais para o público. Entende que todas as suas Unidades Escolares que disponibilizam a Educação Básica e as Instituições Educacionais Parceiras são inclusivas, e que as crianças que têm necessidades específicas (como deficiências Física/Motora, Intelectual, Visual, Auditiva, Múltiplas, TEA e Altas Habilidades/Superdotação), mediante Relatório Médico, Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, têm direito ao complemento do Atendimento Educacional Especializado – AEE (Distrito Federal, 2021a).

Os estudantes com TEA, que frequentam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, são atendidos em 3 tipos de turmas: a) CLASSE COMUM INCLUSIVA: Constituída por estudantes de Classe Comum e estudantes com Deficiências ou estudantes com Transtornos Funcionais Específicos; b) INTEGRAÇÃO INVERSA: Classe com modulação diferenciada/reduzida, constituída por estudantes de Classe Comum, juntamente com estudantes com Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Múltipla, ou TEA e c) CLASSE ESPECIAL: De caráter temporário e transitório, constituída exclusivamente por estudantes com Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Surdocegueira ou TEA, sem seriação, realizando atividades conjuntas com o resto dos estudantes das classes comuns, na qual a permanência deve ser analisada anualmente. Quando há o entendimento de que o estudante deve migrar para outro tipo de atendimento, o processo de transição também deve ser desenvolvido (Distrito Federal, 2021a e 2021b).

Os estudantes com NEE ou TEA passam por um estudo de caso anual, visando a inclusão, para uma melhor adequação dos procedimentos de atendimento educacional. Além dos referidos apoios educacionais especializados, os estudantes com TEA recebem apoio do Educador Social Voluntário, programa instituído para o exercício das atividades educacionais diárias em sala de aula e extra-classe que necessitem de habilidades no que respeita à alimentação, à locomoção, à higienização, à atenção, a atividades pedagógicas, à comunicação, à autonomia e à interação social dos estudantes com os seus pares e com os demais membros da comunidade escolar, nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Portaria nº 326/2021, Julho 08 do Diário Oficial do Distrito Federal).

De acordo com a SEEDF, estas unidades estão organizadas de forma a oferecer a cada estudante (a despeito de qualquer etnia, idade, sexo, NEE, condição social ou outra situação) um ensino significativo, que identifica e respeita as diferenças, e que atende a cada um de acordo com as suas potencialidades e necessidades (Distrito Federal, 2013; Distrito Federal, 2021a; Distrito Federal, 2021b).

1.4 Algumas associações brasileiras que promovem a inclusão e o respeito à diversidade

A carência de recursos e de instituições públicas destinadas ao apoio das crianças com TEA e dos seus familiares fez com que alguns pais se empenhassem no empreendimento de iniciativas próprias, como a criação de grupos de divulgação de conhecimentos e ajuda mútua (Oliveira et al., 2017).

Algumas associações e instituições não governamentais e sem fins lucrativos vêm promovendo a luta pela garantia da inclusão e dos direitos das crianças com TEA no Brasil, como:

- Associação Pestalozzi de Brasília/1965 (com atendimento às famílias e a jovens e adultos com deficiências intelectuais, múltiplas e autismo na transição sistemática do ambiente familiar para o convívio social);
- Associação Brasileira de Autismo Comportamento e Intervenção (ABRACI) do Distrito Federal/2002 (com atendimento semanal de crianças dos 3 aos 15 anos de idade com TEA e às suas famílias no contexto domiciliar, com a terapia ABA, com um preço mais acessível, administrada por um grupo de pais);
- Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB)/2005 (entidade nacional formada por pais, mães, amigos e simpatizantes da causa, na procura de melhorar a qualidade de vida das pessoas diagnosticadas com autismo e suas famílias).

Deve ser destacado o primeiro grupo organizado de pais a surgir no Brasil, que fundou a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo/ AMA-SP, no ano de 1983, com o objetivo de fomentar a procura de conhecimento e troca de experiências sobre o autismo, influenciando ainda o surgimento de diversas associações similares, como a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA), e a Fundação Mundo Azul. Estas organizações de pais têm, por meio de mobilizações políticas, lutado pelo direito a apoios e diagnósticos dos seus filhos (Oliveira et al., 2017).

2. Processo de Transição

O foco desta dissertação é o ingresso no ensino fundamental e o seu significado para o desenvolvimento da criança, instigado pelo enigma da transição, pelas consequências na sua vida e pelo impacto sobre a sua trajetória escolar, que torna este momento particular tão importante. Este é um conceito-chave pois, quando a criança se depara com as suas primeiras experiências e os desafios de uma nova fase escolar, há uma convergência de mudanças na sua vida como um todo, caracterizadas por uma tríplice transição: transição entre estágios do desenvolvimento cognitivo, transição psicossocial e transição ecológica.

Marturano (2013) destaca que este é um momento em que o desempenho alcançado pela criança, assim como a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e com o professor, pressagiam o seu progresso escolar nos anos seguintes, tanto em termos de aprendizagem como de ajustamento. Portanto, a conjunção configurada nessa tríplice transição faz do ingresso no ensino fundamental um momento particularmente sensível à influência da escola.

Em face destas evidências, serão de seguida expostos alguns aspetos importantes sobre a transição: Conceito; Componentes do processo de Transição; Etapas, Objetivos, Tipos de Transição e alguns Modelos Conceptuais de Transição.

2.1 Conceito de transição

É identificada como a mudança que ocorre entre ambientes, serviços ou programas, uma passagem que engloba o desenvolvimento de todos os domínios (físico, social, emocional, cognitivo, da linguagem e espiritual). No contexto específico do ambiente escolar, definido pelo presente trabalho, destaca-se a transição representada pela troca de uma fase de aprendizagem para outra que ocorre nos primeiros anos de uma criança, cruciais para o seu desenvolvimento, quando ela pode aprender a gerir positivamente a mudança (Dunlop & Fabian, 2007).

Além das inúmeras transições, grandes e pequenas, que as crianças experienciam na vida, a transição da primeira infância para o ensino fundamental é apontada como um acontecimento desafiante na vida delas e das suas famílias (Dunlop & Fabian, 2007). Mais ainda no caso daquelas crianças que foram diagnosticadas com uma desordem do neurodesenvolvimento (como a desordem do TEA), particularmente mais vulneráveis, pois a mudança, perda, pressão, imprevisibilidade e incontrolabilidade, geralmente com a passagem de uma escola para outra, a separação de amigos da escola da educação infantil, o reforço do desempenho, a alteração da rotina e o desconhecimento das

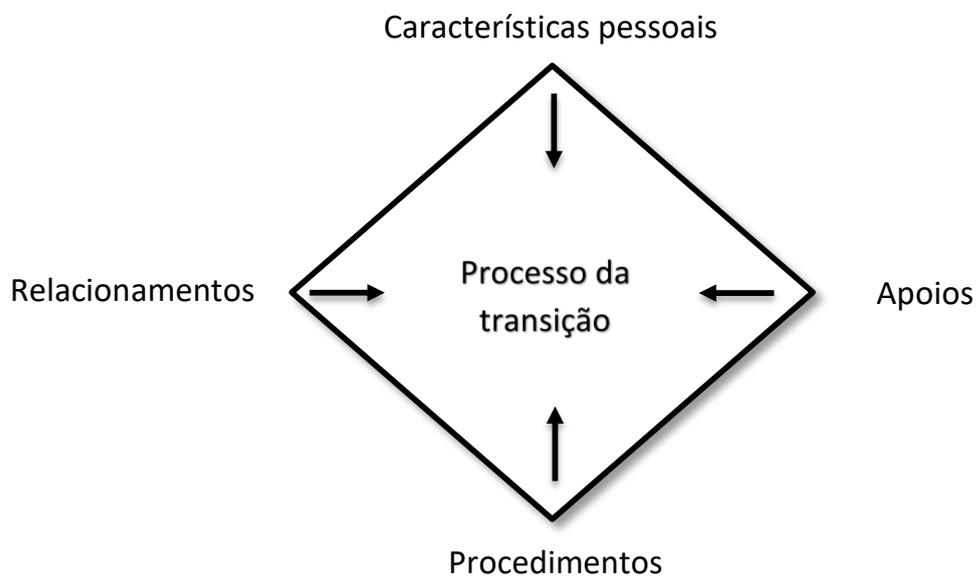
regras no novo contexto, implica maior stresse nesta passagem (Correia-Zanini & Marturano, 2016; Greubel, 2018).

2.2 Componentes do processo e objetivos da transição

Cada transição que ocorre dentro dos serviços traz uma infinidade de ajustes para as crianças, seus familiares e prestadores de serviços. Podemos destacar (Figura 1) quatro componentes principais do processo da transição, analisados por Hanson (2005):

Figura 1

Componentes do Processo de Transição (adaptada de Hanson, 2005).



Num esforço para desvendar as diversas dimensões da transição e as influências que determinam o seu sucesso ou fragilidades, Hanson (2005) apresenta os componentes que surgiram nas suas investigações, destacando como primordiais as características e experiências pessoais dos participantes; os relacionamentos entre os participantes envolvidos; as variáveis de práticas/procedimentos; e a quantidade/tipo de apoio fornecidos.

Por sua vez Gould (2012) identifica três estágios principais da transição e as respetivas estratégias que facilitam a sua passagem durante o processo (ver Tabela 3).

Tabela 3

Os Estágios da Transição (Adaptado de Gould, 2012).

| | Estágios | Estratégias/Facilitadores |
|-----------------------------------|--|---|
| Estágio 1 "Tentar deixar ir" | A criança prepara-se para deixar ambiente/situação com que estava familiarizada, com sentimento de tristeza/resistência. | A emoção causada pela separação causa muitas vezes a retoma de hábitos superados, como forma de resistência, devido à programação instintiva de proteção do cérebro. Portanto, os acessos de raiva, choro, agitação, medo e outros sentimentos devem ser reconhecidos e aceites como uma importante fase do processo de transição para a criança e extremamente valiosa para a sua saúde emocional e bem-estar. |
| Estágio 2 "Permanecer incerto" | A criança sente-se confusa, preocupada e/ou atemorizada sobre o que irá acontecer a seguir. | As transições diárias devem ser tratadas com sensibilidade; os adultos precisam ser claros sobre as rotinas e as mudanças, preparando as crianças e os pais. Visita prévia ao novo ambiente, apresentação das rotinas, sugerir que a criança traga um objeto familiar/brinquedo como um <i>link</i> com a sua casa, pode aliviar algumas das suas preocupações. |
| Estágio 3 "Tomada de controlo" | A criança passa a estabelecer-se e a ganhar confiança. | Tanto a criança quanto as famílias podem beneficiar da presença de um profissional sensível, que acalme e entenda as suas ansiedades e preocupações. Nesta fase, a criança requer uma orientação em direção ao que se espera dela, bem como a afirmação de que está agindo de maneira adequada, explicitando as novas rotinas, revendo as expectativas e demonstrando o que elas já têm superado. |

Segundo Gould (2012), quanto mais os profissionais e pais/responsáveis entenderem o que ocorre em cada etapa do processo de transição, melhor as crianças passarão por elas. No entanto, deve ser tido em consideração que o tempo pode variar para cada caso e que é necessário que os profissionais reconheçam e aceitem os seus próprios sentimentos de ansiedade perante o ajustamento das crianças, compartilhando os sentimentos pessoais com os seus colegas e supervisores.

Como vimos, as transições podem ter impactos de grande alcance no progresso escolar das crianças e, se for uma passagem bem-sucedida, torna-se uma oportunidade para elas crescerem, aprenderem e se prepararem para ser mais resistentes no futuro (Chikwiri & Musiyiwa, 2017; Fontil et al., 2019; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Além de procurar alcançar este propósito, os objetivos desejados para transições bem-sucedidas, que ultrapassam o desempenho académico, devem contemplar, principalmente, a perceção pessoal dos pais sobre uma experiência de qualidade na transição (Rous & Hallam, 2006). Os objetivos de transição devem abranger os preparativos pré-transição, bem como as adaptações e ajustamentos durante e após a transição, na qual a duração real depende das experiências da criança e de todas as partes envolvidas. Eles não terminam até que ela e

a sua família se sintam confortáveis na escola (Dockett et al., 2011).

As transições podem ocorrer horizontalmente ou verticalmente. As transições horizontais envolvem mudanças nos serviços da comunidade, prestados à criança e à sua família, no seu dia-a-dia, como por exemplo na troca da aula de inglês para a de natação. Já as transições verticais, ocorrem à medida que a criança, com o seu crescimento/desenvolvimento, muda o tipo de serviço, programa ou atividade, como na mudança que ela e a sua família vivenciam na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, que envolvem mudança ao longo do tempo (Hanson, 2005; Rous & Hallam, 2006).

As considerações de Greubel (2018) sobre como os interesses individuais e as influências sociais sofridas pelas crianças interferem no seu desenvolvimento e nas suas transições reforçam as especificações definidas por Griebel e Niesel (2011), sobre as características distintas de cada transição, que são experimentadas a nível individual, interativo e contextual. Do ponto de vista de Griebel e Niesel (2011), Hanson (2005), Pianta e Kraft-Sayre (2003), não só as crianças estão a passar pela transição, mas também os pais, que têm de enfrentar mudanças a todos os níveis e precisam de apoio.

2.3 Modelos conceptuais de transição

Historicamente, a transição para a escola tem sido conceptualizada em termos da prontidão individual de uma criança para a entrada num novo contexto, o que implica que ela deveria ter adquirido previamente as competências sociais, comportamentais e pré-académicas necessárias para ter sucesso (Fontil et al., 2019). No entanto, para Greubel (2018), esta conceptualização seria problemática para crianças com excecionalidades, como o TEA, já que não podem entrar na escola com as mesmas competências e pré-requisitos que os seus pares neurotípicos. Um dos facilitadores, no que diz respeito à transição da educação infantil para o ensino fundamental, seriam modelos que, por exemplo, procuram manter os laços entre as duas instituições o mais estreitamente possível, através de contratos de cooperação, de oportunidades para as partes se conhecerem melhor, e de outras que se focam no aumento da adaptabilidade da criança e na sua capacidade de superar as discontinuidades.

Assim, torna-se relevante a compreensão de modelos conceptuais de transição que seguem uma perspetiva sistémica, desenvolvimental-contextual, transaccional e ecológica do desenvolvimento, que auxilie a compreensão do complexo contexto a partir do qual os problemas relacionados com a transição ocorrem durante a vida escolar do indivíduo, particularmente os que ocorrem de forma

vertical (Pianta et al., 1999). De seguida, estão elencadas as bases teóricas destacadas nos estudos contemporâneos acerca destes conceitos, os modelos: Bioecológico; Ecológico e Dinâmico de Transição; e Transacional.

Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner: como podemos verificar na Figura 2, é um modelo contextual que apresenta os níveis do ambiente a partir da Teoria Bioecológica do desenvolvimento.

Figura 2

Diagrama dos níveis do ambiente a partir da Teoria Bioecológica do desenvolvimento (Adaptado de Bronfenbrenner, 1995, 2005, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).



O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner permite-nos considerar o mundo de uma criança a vários níveis, que vão desde os impactos ambientais diretos que a atingem (microssistema) à influência de fatores sociais mais amplos (macrossistema), reconhecendo, simultaneamente, o efeito das relações e interações entre os níveis (mesossistema e exossistema), bem como o impacto do tempo num sentido sócio-histórico e pessoal, mudanças que acontecem ao longo do tempo (cronossistema),

ou seja, os movimentos ambientais e decorrentes transições, como por exemplo guerras, ciclos económicos, divórcio, nascimento, entrada na escola e morte (Bronfenbrenner, 1995, 2005, 2011).

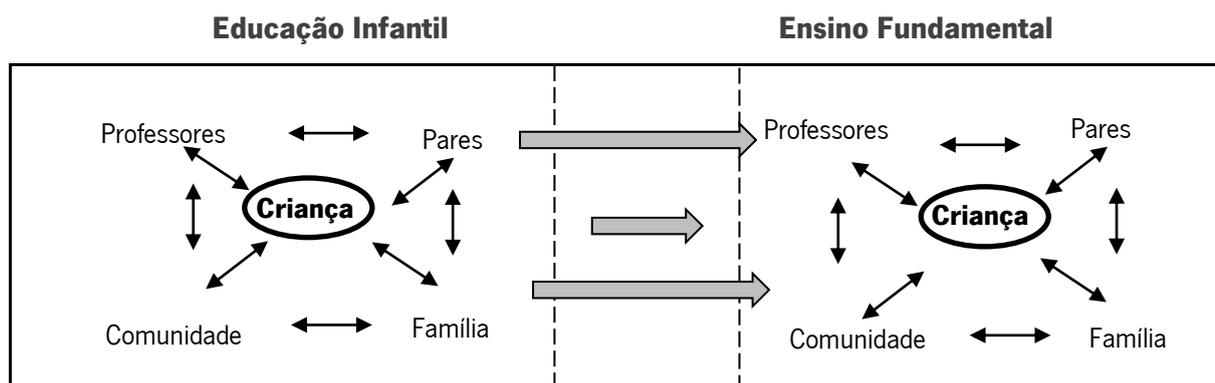
Este modelo propõe um desenho de investigação chamado Modelo “Pessoa Processo Contexto Tempo” (PPCT), que considera o desenvolvimento humano como o resultado destas quatro estruturas e das relações interativas entre elas. A análise da literatura, através desta lente, revela a natureza influente destes elementos sobre as experiências e os resultados da transição (Bronfenbrenner, 1995, 2005, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Portanto, de acordo com O’Toole et al. (2014), todos estes fatores, nos diferentes níveis, ocorrem de forma interdependente e estão em constante interação com as pessoas, influenciando, de alguma forma, o seu comportamento e o desenvolvimento humano. Bronfenbrenner e Morris (1998) sugerem que os adultos que mais se preocupam com as crianças (pais e professores) devem trabalhar em conjunto, através de fortes ligações no mesossistema, para se garantir que os tempos de transição educativa se transformem nas bases para o seu futuro bem-estar académico, social e emocional.

Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição: desenvolvido por Pianta et al. (1999) e revisto mais tarde por Pianta e Kraft-Sayre (2003), reconhece a responsabilidade e a influência partilhada de todos os intervenientes no processo de transição para o contexto educativo (Figura 3).

Figura 3

Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição (Adaptado de Pianta & Kraft-Sayre, 2003).



Este modelo de transição considera as relações e os contextos que interagem entre si e com a criança no jardim de infância. Portanto, esta valorização da interação entre contextos educativos formais (Pianta & Kraft-Sayre, 2003), leva-nos a reconhecer a transição na passagem da educação

infantil ao ensino fundamental como um processo vivido por todos estes atores e não como um acontecimento exclusivo da criança.

As relações que a criança mantém com a família, com os professores, com os pares e com a comunidade desenvolvem-se ao longo do tempo e influenciam o modo como esta se ajustará à escola. Além disso, as relações entre professores das duas etapas escolares, entre pares (colegas) ou entre família e escola também podem ser fatores de apoio a uma criança durante esse período. Essas conexões podem servir como uma ponte para o novo contexto e podem ajudar uma criança e uma família nesse ajuste (Pianta & Kraft-Sayre, 2003), favorecendo o desenvolvimento da criança.

Modelo Transacional de Sameroff: é um modelo que reconhece as transações decorrentes das relações da criança, da família e dos sistemas sociais, considerando-os unidades independentes, com interações e influências mútuas. Destaca o envolvimento da interação autodirigida das crianças com os seus ambientes e a mudança progressiva que ocorre na organização do comportamento em função da interpretação que elas fazem sobre estas experiências. O desenvolvimento faz parte de um produto de interações dinâmicas e contínuas entre a criança e a experiência fornecida pela família e pelo contexto social, composto por mecanismos de *feedback* entre o indivíduo e os códigos reguladores (Sameroff, 1983).

Este modelo de regulação traz a perspectiva dinâmica sobre a relação entre a pessoa e o contexto, considera que o comportamento da criança deve ser interpretado dentro de uma visão que interliga diferentes sistemas. Considerando o sistema familiar, o desenvolvimento da criança traduz-se por uma sequência de transações que ocorrem num processo de regulação em três etapas: o comportamento da criança; a interpretação desse comportamento pela família (parte de um sistema regulatório); e a resposta produzida pelos pais em relação a esse comportamento (Sameroff & Fiese, 2000).

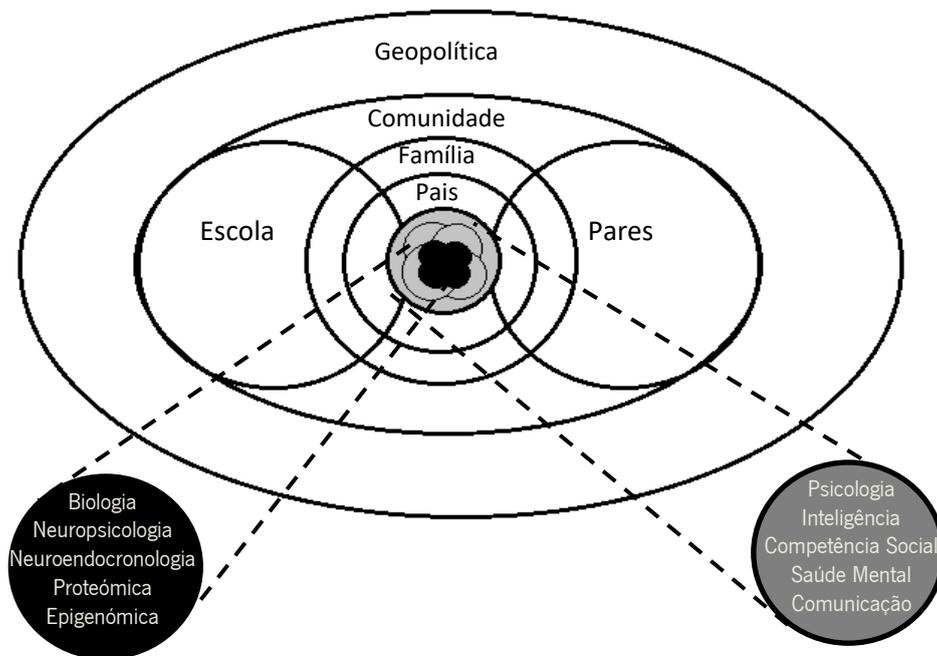
Em consonância com este processo de regulação, os autores realçam três estratégias de intervenção, denominadas de três "R": a Remediação visa introduzir modificações na criança que permitam a ocorrência de modificações nos pais; a Redefinição procura aceitar o comportamento da criança e facilitar as interações mais adequadas dos pais (sempre que os códigos familiares não se enquadram); e a Reeducação visa ensinar aos pais competências parentais básicas que permitam regular o comportamento (Sameroff & Fiese, 2000). Numa perspectiva apresentada mais tarde por Sameroff, no ano de 2010, na análise da dialética *nature* (natureza) versus *nurture* (nutrir), o ambiente não é considerado como um sistema estático, mas sim aquele que se altera como resultado da interação com a criança. Destaca os componentes mudança pessoal, contexto, regulação e

representação, para explicar a interação mútua das experiências biológicas, psicológicas e sociais, num todo que conhecemos como o Sistema Biopsicossocial (Figura 4) do Indivíduo.

Destaca a progressão das competências desde a infância, as múltiplas fontes das experiências vividas, a perspectiva dos sistemas dinâmicos na relação pessoa/contexto e a estrutura interpretativa para novas experiências. O ser humano é visto na sua totalidade, considerado como fonte e como resultado de influências, numa perspectiva de interpretação transacional/dialética sobre a natureza e o meio, na qual ambas as forças se constituem mutuamente, sendo que o indivíduo e o seu ambiente evoluem em conjunto (Sameroff, 2010).

Figura 4

Ecológico Biopsicossocial (Adaptado de Sameroff, 2010).



Sob esta perspectiva transacional, independentemente da sua origem, contexto ou ambiente, pode-se interferir nos efeitos do desenvolvimento da criança, o que torna evidente a importância da interpretação do seu comportamento dentro de uma visão de interligações de diferentes sistemas (Sameroff & Fiese, 2000). Encontra-se na maioria das alterações relevantes ocorridas nas práticas da IPI, nomeadamente no que se refere à definição de estratégias de intervenção para a promoção do desenvolvimento das crianças e das famílias (Teixeira, 2022).

Na abordagem do Modelo Transacional, os resultados obtidos ao nível do desenvolvimento da criança são constituídos a partir da combinação entre o indivíduo e a sua experiência, ou seja,

constitui-se uma função complexa da inter-relação entre a criança e o meio, ao longo do tempo. Tem implicações pertinentes no que se refere à intervenção (principalmente na identificação dos alvos e das estratégias), e o sucesso do desenvolvimento depende de igual forma das características da criança e do seu contexto de desenvolvimento (Sameroff & Fiese, 2000).

Para a realização do presente estudo destacamos o Modelo Transacional, devido ao reconhecido contributo de Sameroff ao nível da concetualização teórica, que nos permite uma compreensão das transições que ocorrem entre os estágios de desenvolvimento, a partir de uma visão alargada e clara acerca das experiências que elas acarretam. O autor destaca as transições que ocorrem concomitantemente às mudanças da cognição nos domínios comportamentais, aquando da passagem dos 5 para os 7 anos (Sameroff, 2010), endossando a nossa pesquisa por conceptualizar as transições educativas que ocorrem na infância como sendo cruciais ao desenvolvimento infantil (Sameroff, 2010; Sameroff & Fiese, 2000).

2.4 Evidências na transição da criança com TEA

A seguir, serão abordadas algumas das recentes investigações realizadas sobre os conceitos e práticas recomendadas para uma transição bem-sucedida, com uma breve apresentação dos estudos nacionais e internacionais realizados no âmbito da transição, da criança no TEA, da educação infantil para o ensino fundamental.

Numa primeira pesquisa das evidências sobre as práticas recomendadas no processo de transição nas bases de dados *Educational Resources Information Center* (ERIC); no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); no *Mendeley* e *Academic Search Complete* (EBSCOhost), os descritores utilizados foram: “Transtorno do Espectro Autista (TEA)/ Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)”, cruzados com a “Transição para o Ensino Fundamental”. O limite temporal foi o ano de 2000 e os idiomas escolhidos foram o português, o inglês e o espanhol. Perante algumas das características específicas encontradas sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, manifesta-se a necessidade de um enquadramento conceitual que organize a literatura das duas últimas décadas dentro desta temática e que guie os próximos estudos, para otimizar os resultados dos trabalhos realizados nas transições para as crianças com TEA e suas famílias.

Foram detetados aproximadamente 40 (quarenta) artigos. Considerando os estudos das duas últimas décadas e sua relevância para o tema central “A transição da educação infantil para o ensino

fundamental”, destacaram-se 25 (vinte e cinco), e destes, após análise minuciosa, apenas 8 (oito) abordam especificamente o público de crianças com NE e apenas 6 (seis) exclusivamente o TEA.

De seguida, serão apresentadas as evidências verificadas nestes artigos e destacados os fatores importantes a serem considerados durante toda a transição num contexto escolar. Diante do complexo processo enfrentado pela criança, com as mudanças e os ajustamentos provocados, surgem sugestões para o planeamento da transição, alguns dos princípios mais relevantes, facilitadores e principais barreiras encontradas no caminho, finalizando com as limitações e recomendações destacadas pelos autores para futuras pesquisas.

Diante das especificidades elencadas no tópico anterior sobre o enquadramento conceptual do TEA e a transição, é possível prever mudanças dramáticas na vida destas crianças e das suas famílias quando são introduzidas num novo contexto de aprendizagem. Passam a ser confrontadas com as expectativas elevadas de professores, profissionais e da sociedade em geral. A este cenário, somam-se as maiores exigências dos pais e professores em relação às crianças, relativamente ao autocontrolo e atenção, e as relações professor/criança tendem a ser menos próximas.

Para as crianças, estes primeiros anos configuram-se num contexto bastante complexo, que envolve circunstâncias, expectativas e cenários de mudança. Isto ocorre de tal forma que, quando elas começam o ensino fundamental, espera-se que possam interagir com sucesso em grupos maiores, com menos adultos presentes durante a realização das tarefas, e que dediquem longos períodos à aprendizagem de novos conceitos e competências (Goble et al., 2017; McIntyre et al., 2010).

Já as famílias devem aprender a apoiar melhor a educação dos seus filhos, a colaborar com os professores, e a adaptarem-se às novas rotinas do ensino fundamental. Simultaneamente, existe a preocupação com a mudança dos seus filhos para uma nova realidade, desprovida do conforto e familiaridade dos seus programas de educação na primeira infância, com menos tempo de orientação individualizada para o ensino académico (Dunlop & Fabian, 2007; Goble et al., 2017; McIntyre et al., 2010).

Na literatura consultada, as características da infância têm vindo a despertar o interesse de pesquisadores, que procuram compreender os impactos do cenário mundial de globalização no desenvolvimento das crianças, levantando um debate sobre a importância da preservação do Lúdico e do Brincar na Transição para o ensino fundamental. Vários estudos, como os de Dunlop e Fabian (2007), Kramer et al. (2011) e Salmi e Kumpulainen (2019), referem a importância do lúdico e do brincar para que o processo de transição seja mais estável e adequado, trazendo as concepções

psicológicas e pedagógicas, o reconhecimento das especificidades da criança e, ainda, o papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Mais especificamente o artigo científico de Dunlop e Fabian (2007), apoia-se no pressuposto de que, muitas vezes, os programas de educação infantil dão prioridade à aprendizagem através do jogo e, logo que as crianças entram no 1º ano, o tempo gasto a brincar na escola diminui drasticamente. Tendo em conta que a capacidade de jogar na escola tem-se geralmente limitado ao parque infantil (depois dos cuidados escolares) e aos jogos de aprendizagem estruturados na sala de aula, o estudo investigou as crenças parentais e infantis, para apresentar uma imagem, o mais completa possível, acerca do papel do jogo na vida das crianças, à medida que transitam para o 1º ano do Ensino Fundamental. Conclui-se que as atividades de transição bem-sucedidas podem oferecer oportunidades de jogos para facilitar a aprendizagem ativa das crianças e apoiar a sua adaptação social e cognitiva, perante uma experiência potencialmente stressante.

Contrapondo o cenário apontado anteriormente sobre os diversos estudos, que evidencia um panorama ideal para o contexto infantil nas instituições escolares, o artigo de Miranda e Faria (2019), remete-nos ao controverso contexto da educação no Brasil. A partir de uma pesquisa qualitativa, expõe a forma como estes conceitos são concebidos pelos professores e pelas crianças do 2º período da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental, que têm promovido uma desvalorização da categoria da infância.

A pesquisa realizada por Miranda e Faria (2019) elenca os elementos teóricos que se articulam com o protagonismo das crianças, em diálogo com as políticas públicas para a infância e práticas pedagógicas. Como resultado, sinaliza que as crianças mantêm o desejo de brincar e de explorar as diversas linguagens na transição para o 1º ano do ensino fundamental. Em momentos de brincadeiras livres, presenciaram-se interações de uma riqueza imensa, em que elas dialogaram, resolveram conflitos, criaram e propuseram situações de leitura e escrita, afirmando que a infância se constitui uma categoria social ampla, que não está relacionada com os anos de escolarização e que, portanto, não se finda aos seis anos de idade.

Outro estudo que nos traz uma perspetiva singular à maioria da literatura é o de Bolgenhagen et al. (2021). Os autores partem de uma análise qualitativa das transições e articulações entre os ciclos de quatro agrupamentos verticais (num total de oito unidades educativas da área metropolitana do Porto – Portugal). O objetivo foi compreender os desafios que se colocaram no processo de transição para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental e de que forma eles se refletem neste processo através dos seus diferentes atores (educadores de infância, professores e famílias), tanto nos documentos quanto

na prática pedagógica. A partir do paradigma fenomenológico interpretativo, a análise dos dados incidiu sobre: entrevistas, registros de observações, projetos educativos, relatórios de avaliações, planificações das educadoras e professoras e, ainda, da relação destes instrumentos com as novas exigências das Orientações Curriculares.

O resultado apresentado concluiu que, em ambos os ciclos, as educadoras e professoras concordaram com a legislação, e que é preciso respeitar o tempo de adaptação e do brincar para evitar a rutura brusca no processo de transição da criança. Porém, o contexto das entrevistas e observações em sala de aula trouxe uma realidade contraditória, por revelar grande preocupação dos profissionais com a adaptação às regras e com a falta de maturidade das crianças, com a dificuldade de planeamento e flexibilização curricular no processo de transição. O artigo finaliza dizendo que a realidade apresentada é um dos desafios da escola, pensar na necessidade de mudanças de atitudes e de novas posturas no processo de transição entre os ciclos (Bolgenhagen et al., 2021).

Ainda que as partes envolvidas concordem sobre a importância da valorização da infância para um processo de transição leve e sem rupturas bruscas, normalmente os currículos do primeiro ano caracterizam-se por uma mudança descendente da instrução académica e por uma redução significativa das oportunidades de aprendizagem centrada na criança, através da interação social com os seus pares (Chikwiri & Musiyiwa, 2017; Dunlop & Fabian, 2007; Fontil et al., 2019; Goble et al., 2017; McIntyre et al., 2010; Rous & Hallam, 2012).

A descontinuidade curricular é discutida por O'Toole et al. (2014) que, no contexto da Irlanda, alertam para uma atenção urgente para todos os níveis educacionais, que devem promover a ampliação da comunicação entre os professores e, num nível político mais alargado, se devem continuar os esforços no trabalho de integração curricular. As escolas devem reconhecer a extensão do impacto experiencial das questões organizacionais e apoiar as crianças através de iniciativas como, por exemplo, a promoção de experiências em aulas no 1º ano, para que não tenham de atravessar uma escola desconhecida.

Miranda e Faria (2019) apontam para uma grande pressão, que aparece de forma implícita, nas conceções que perpassam documentos e políticas públicas educacionais que orientam a organização do ensino fundamental de nove anos no Brasil, com reflexo no quotidiano das escolas e até mesmo das famílias, que procuram cada vez mais uma aceleração das aprendizagens, influenciando o tempo da infância, especialmente no último ano da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental, bem como na fragmentação das etapas de ensino.

Percebendo a necessidade de atenuar o stresse e de permitir uma transição menos brusca para

o ensino fundamental, além da valorização da infância e a continuidade curricular, a literatura traz-nos outros fatores relevantes que contribuem para uma trajetória escolar favorável e que, conseqüentemente, podem vir a ter um impacto positivo no futuro de cada criança. Goble et al. (2017) realizaram uma pesquisa no *Head Start*, o maior programa de educação para a primeira infância financiado pelo Estado, que serve crianças em risco nos Estados Unidos. Os investigadores acompanharam crianças mexicanas e méxico-americanas, desde o final do ensino na educação infantil até ao primeiro ano, e examinaram como as competências de interação social positivas, o envolvimento/compromisso escolar, e as realizações académicas foram avaliadas no final de cada ano. Foi o primeiro estudo a examinar toda a transição até ao ensino fundamental, sugerindo a relação do desenvolvimento transacional.

As conclusões de Goble et al. (2017) fornecem apoio para estas relações longitudinais, não documentadas até então, cumprindo o objetivo de preencher tal lacuna, e tornando possível ajudar a identificar as competências específicas e o período em que os técnicos devem intervir para colocar estas crianças com baixos rendimentos numa trajetória escolar positiva.

Dado este efeito de transação, estes autores consideram a possibilidade de as crianças academicamente qualificadas para a educação infantil estarem mais propensas a serem aceites pelos pares e a terem oportunidades para construir competências de interação social positivas, o que, por sua vez, leva a sentimentos mais positivos sobre a escola e ao seu envolvimento nas atividades em sala de aula até ao primeiro ano.

Destaca-se a importância de se preservarem estas competências de interação social positivas, pois elas definem a transição escolar e estão diretamente relacionadas com o quanto as crianças gostam de estudar e se envolvem nas salas da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental. Logo, é importante que os professores do ensino fundamental incorporem atividades instrutivas que promovam habilidades de interação paritária como a cooperação, o jogo pró-social e técnicas de negociação (Goble et al., 2017).

Estes resultados aproximam-se do estudo feito por Correia-Zanini e Marturano (2016), indo ainda mais longe ao verificar a estabilidade e mudança nos indicadores de desempenho académico, habilidades sociais e ajustamento comportamental, a inteligência geral, a perceção dos sintomas de stresse entre o 1º, o 2º e o 3º ano do ensino fundamental, bem como as variações associadas ao género.

A partir de uma avaliação longitudinal realizada com 151 crianças, foi possível indicar a expansão das competências académicas e a redução dos comportamentos externos. As tendências

observadas sugerem que a transição se estende até ao 2º ano e que as conquistas de desenvolvimento se consolidam no 3º ano. Assim, remete-se a implicação dos resultados para as práticas educativas, no que diz respeito à necessidade de trabalhar com a implementação de medidas de aceitação na escola, de forma a minimizar o stresse que as crianças experimentam nos primeiros anos do ensino fundamental, favorecendo uma transição mais suave (Correia-Zanini & Marturano, 2016).

Ainda sobre as preocupações com a interação e o desempenho escolar, McIntyre et al. (2010) abordam as experiências familiares, o envolvimento na transição e o grau de preocupação com a transição das crianças para a educação infantil, através de um inquérito, respondido pelos cuidadores. Os cuidadores relataram significativamente mais preocupações demonstradas pelos pais de crianças com NE, em comparação com os restantes pais, em torno do comportamento, da comunicação, da prontidão académica e da prontidão geral para a educação infantil. Este resultado pode ser um reflexo do risco acrescido para os estudantes com NEE, potencialmente mais vulneráveis durante a transição, talvez sem ter alcançado todas as competências, académicas e comportamentais, essenciais para a nova fase (McIntyre et al., 2010). Greubel (2018) refere que as discussões sobre o desenvolvimento infantil e a aptidão escolar servem de base para estruturar a prática educativa diária, enquanto os resultados da investigação moderna sobre a transição sublinham a maior importância do sistema social para o crescimento das crianças.

Para além das competências académicas, os profissionais e professores concordam que as capacidades de interação social positivas das crianças e o seu percurso escolar são fatores importantes para uma transição bem-sucedida da educação infantil para o ensino fundamental (Goble et al., 2017; Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Os modelos transacionais de desenvolvimento sugerem que estes fatores provavelmente se entrelaçam e influenciam mutuamente ao longo do tempo (Guralnick, 1998; Sameroff & MacKenzie, 2003). Corroborando os indícios apresentados acima, a investigação de Fontil et al. (2020) levanta a questão de a implementação de práticas de apoio à transição, assim como as intervenções na primeira infância que estão baseadas em evidências, além do impacto significativo na adaptação precoce das crianças à escola, podem interferir na sua eventual inserção na sociedade (como, por exemplo, empregabilidade e rendimentos futuros na idade adulta).

Como exposto, a complexidade inerente ao processo da transição e o entendimento sobre os impactos das experiências vividas nos primeiros anos das crianças, que se perpetuam ao longo de todo o seu desenvolvimento escolar, motivou vários investigadores a caracterizarem as transições bem-sucedidas. Hanson (2005) ressalta que atingir um processo de transição que garanta a continuidade do serviço, ajustar as necessidades familiares, e preparar as crianças para a colocação no programa,

respeitando os requisitos legais, é uma tarefa difícil e, como tal, implica um processo cuidadosamente planeado e pensado. Destaca o planeamento como parte essencial do processo, dada a complexidade das decisões tomadas neste momento (mudanças de serviço, quantidade de pessoas envolvidas na transição e preparativos necessários). A participação das famílias pode ser facilitada quando o planeamento é realizado antes da transição e os profissionais têm a oportunidade de utilizar procedimentos para conhecer crianças e famílias.

O texto de Pianta e Kraft-Sayre (2003) fornece um quadro claro para a preparação de transições bem-sucedidas na educação infantil. Os autores fornecem detalhes e informações suficientes, que um profissional pode incorporar nas práticas de transição do seu trabalho, como passos práticos para planeamento e implementação de transições. São traçados os nove passos: 1º Estabelecer equipas colaborativas; 2º Identificar um coordenador de Transição; 3º Facilitar reuniões regulares e realizar uma avaliação de necessidades; 4º Gerar ideias para atividades de transição; 5º Criar uma linha cronológica de transição; 6º Antecipar barreiras; 7º Rever Ideias e Linhas de Tempo; 8º Implementar práticas de transição; 9º Avaliar.

Hanson (2005) destaca que, para garantir um processo eficaz que inclua planeamento e acompanhamento (antes e após a transição ter ocorrido), devem ser incluídos: uma troca de informações entre os participantes; a identificação de recursos, necessidades e opções de serviço, e uma articulação de procedimentos de planeamento e implementação. Deste modo, aponta o desenvolvimento de um plano de transição e um meio de comunicação (estabelecido entre as famílias, os profissionais de envio e os profissionais de receção), como dois importantes facilitadores do processo de transição. Rous e Hallam (2012) sintetizaram no seu artigo a literatura sobre a educação especial na primeira infância que aborda a implementação (nas instituições, entre profissionais, professores e programas) de planos de transição contínuos que incluem atividades individuais para cada criança e família. As autoras apoiam a transição baseada numa perspetiva ecológica e nos seus pressupostos, incentivando um maior alinhamento e coordenação entre todos os níveis do sistema em que as transições estão incorporadas.

A maior clareza sobre o que define uma transição positiva também tem resultado na compilação de um conjunto de princípios/recomendações por parte da literatura sobre as práticas fundamentais no processo de transição que, de uma forma bastante diversificada, envolve conceções que convergem na ideologia ecológica. Consideramos neste estudo, como o conjunto de princípios e práticas orientadas para a transição, a Perspetiva Desenvolvimental de Guralnick (1998), cuja principal característica é a centralização da intervenção nas preocupações da família, envolvendo-a na

comunidade e articulando-a, ao mesmo tempo, com todos os serviços e apoios, numa perspetiva sistémica.

Esta perspetiva vai ao encontro dos estudos de outros autores, que têm verificado, ao longo dos tempos, que o contexto em que a criança cresce é crucial para o seu desenvolvimento, tornando-se indispensável intervir dentro dos vários contextos. Assim, o Modelo de Sistemas de Desenvolvimento de Guralnick (1998, 2011), assente em práticas adequadas, acomoda-se bem a crianças em risco, a crianças com alguma NE, e a crianças de famílias que estiveram sujeitas a fatores de risco e/ou stress. Esta perspetiva é consistente com os princípios concebidos por Hanson (2005) e Gould (2012), dois importantes e renomados autores na área, devido às suas importantes análises, baseadas na perspetiva ecológica. A Tabela 4 contém um resumo da comparação entre os contributos destes dois autores, listados a partir das suas análises sobre os princípios de transição.

Tabela 4

Princípios de Transição de Gould (2012) e Hanson (2005).

| PRINCÍPIOS DE TRANSIÇÃO | |
|---|---|
| Hanson (2005) | Gould (2012) |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Apoio ao <u>envolvimento</u> familiar e dos participantes. 2. A transição é vista como <u>processo</u> complexo e gradual. 3. Pré-planeamento/<u>preparação</u> antes da transição, bem como <u>acompanhamento</u> após a transição ter ocorrido. 4. Troca de <u>informação/comunicação</u> eficaz. 5. Profissional que atue como um <u>elo</u> entre a família e o programa recetor. 6. <u>Colaboração</u> estreita entre profissionais e famílias, com ajustes e adaptações comportamentais e emocionais. 7. <u>Foco nas relações</u> entre os principais participantes e os recursos e apoios disponíveis. 8. Serviços <u>centrados na criança, na sua família e nas rotinas</u>, com opções criativas e múltiplas de serviços ajustados às suas perspetivas e necessidades individuais. 9. <u>Preparação</u> para crianças, famílias e profissionais. 10. <u>Suportes procedimentais</u> (coordenação, liderança e recursos), com identificação de necessidades e opções de serviço, que garantam o planeamento, o acompanhamento, a continuidade, bem como o cumprimento dos requisitos legais e das políticas de transição. | <ol style="list-style-type: none"> 1. A transição vista como <u>processo</u> e não evento. 2. <u>Informação</u>/compreensão clara do processo por parte de todos os envolvidos. 3. Informações transmitidas com <u>foco nos aspetos positivos</u> da criança. 4. Construção de <u>relações positivas</u> e de <u>parceria</u> com os pais/cuidadores. 5. <u>Comunicação, flexibilidade, organização</u>, para uma transição suave e eficaz. 6. <u>Parceria com outros profissionais</u>, para atender às necessidades abrangentes. 7. <u>Trabalho entre instituições</u>, para partilha de informações vitais durante o processo. 8. As <u>necessidades</u> sociais, emocionais e educativas das crianças são centrais. 9. Os procedimentos de transição eficazes baseiam-se numa <u>política inclusiva</u>. 10. <u>Consulta às crianças</u>, para adequar o programa às suas necessidades. |

Nota: Desenvolvido pela autora.

Gould (2012) e Hanson (2005) propõem um conjunto de princípios que otimizam a probabilidade de experiências de transição bem-sucedidas para as crianças, suas famílias e para aqueles com quem trabalham. Estes princípios servem como base de recomendações de serviços ideais de boas práticas para o processo de transição, que devem ser concluídos por instituições ou por indivíduos, para atingir as metas de transições condizentes com cada realidade.

Para que os princípios de uma prática de transição efetiva sejam respeitados, torna-se indispensável a identificação de uma figura facilitadora da transição escolar, para desempenhar múltiplos papéis de apoio às famílias e às crianças em transição para o ensino fundamental, podendo este ser o psicólogo da escola, que exerce naturalmente a importante função de líder de equipa (McIntyre et al., 2010). Este facilitador pode servir de ligação entre a educação infantil e os sistemas de ensino fundamental, coordenar ou liderar reuniões de planeamento de transição e trabalhar em estreita colaboração com a família da criança, para garantir que os seus objetivos e prioridades sejam abordados no planeamento (O´Toole et al., 2014).

Greubel (2018) desenvolve uma revisão de literatura sobre a discussão das ramificações sociais e a transição. Apresenta uma pedagogia que procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos estudantes. A transição da educação infantil para o ensino fundamental seria um processo que envolve componentes individuais e sociais e, principalmente, uma sequência inerente de mudanças físicas que promovem o sucesso na transição de uma fase de aprendizagem para a seguinte.

A principal tarefa da família seria, portanto, proporcionar segurança, familiaridade e proximidade, através de um estilo de educação baseado na atenção especial às necessidades individuais das crianças. Já o processo pedagógico teria o objetivo de apoiar a criança nas suas capacidades e habilidades, preparando-as para enfrentar os desafios da vida, através da experiência ativa, mediando a sua autonomia e o sentimento de autoconfiança. Ou seja, a escola deve ser suficientemente empenhada para criar as melhores condições possíveis para um início de escola e de uma trajetória escolar bem-sucedida e justa, adequando-se a cada criança, para se conseguir uma transição suave da aprendizagem para além das preocupações com as aprendizagens de conceitos do ensino fundamental (Correia-Zanini & Marturano, 2016; Greubel, 2018).

Portanto, vemos que mais do que conhecer os princípios que preconizam boas práticas de transição, importa o reconhecimento, por parte de todos os envolvidos no processo, da importância da adequação à realidade específica de cada criança e sua família, concedendo prioridade, sempre, à sua percepção. Perante este entendimento, a centralidade na família tem despertado o interesse de diversos

pesquisadores ao longo das últimas décadas.

Com a análise dos estudos apontados, como os de Pianta e Kraft-Sayre (2003), Levy e Perry (2008), Rous e Hallam (2012), Fontil et al. (2019), Fontil et al. (2020), Sands e Meadan (2023), percebe-se que, independentemente da época em que ocorreram as suas investigações, são congruentes na identificação das estratégias individualizadas e de alta qualidade de preparação das crianças com TEA e suas famílias, na passagem para o ensino fundamental, para a melhoria das práticas e políticas de apoio à transição.

Esta condição, que favorece uma transição mais suave, foi também levantada pelo estudo qualitativo de Connolly e Gersch (2016) realizado a partir de entrevistas semiestruturadas e de uma análise transversal. Estes autores identificaram três temas comuns que refletem as experiências dos participantes no processo de transição: (a) A falta de credibilidade dos profissionais sobre as informações passadas pelos pais; (b) O estigma em torno do diagnóstico do TEA e os receios da exclusão social; (c) Momento da procura de uma escola adequada para os seus filhos e a sua ligação ao sentimento de que a criança se daria melhor na vida futura. As práticas existentes em torno da promoção de transições menos bruscas para o ensino fundamental, reconhecidas por todos os participantes, incluíam a visita às escolas, a disponibilização de informação para a nova escola, e a tentativa de preparar as crianças para a transição.

Fontil et al. (2019) enfatizam a importância das relações entre famílias, profissionais da escola, com a integração, coordenação e individualização dos serviços como essenciais para maximizar o potencial de uma criança e sua família no processo de transição. Portanto, dado o elevado nível de heterogeneidade do grupo das crianças com TEA, os autores referiram que as melhores práticas de apoio à transição promovem a utilização de estratégias de intervenção individualizadas. As práticas individualizadas podem ajudar a garantir um planeamento e uma preparação adequados ao apoio das crianças com NE (McIntyre et al., 2010; Sands & Meadan, 2023).

Todavia, Rous e Hallam (2012) consideram que as questões temporais, relacionadas com o planeamento individualizado de transição a nível infantil e familiar, podem ser problemáticas e limitadoras, com base no que pode ser feito no encerramento da educação infantil para a preparação de uma criança e da sua família a "adaptar-se" ao novo cenário do primeiro ano do ensino fundamental. Desta forma, é possível inferir uma estreita relação entre o apoio ao envolvimento familiar e estratégias individualizadas para uma transição de sucesso, sendo, de acordo com Hanson (2005), a centralidade na família a principal característica a ser observada num planeamento de transição, incidindo assim numa intervenção assente no seu fortalecimento, na relação de parceria entre pais e

profissionais, e no reconhecimento da importância que os padrões das interações representam para a promoção do desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Do ponto de vista objetivo, pode dizer-se que a estreita cooperação entre os sistemas familiar, escola de educação infantil, e escola de ensino fundamental se constitui como uma importante prática (Greubel, 2018). Por conseguinte, o planeamento e a preparação adequada, tanto antes como depois das transições, promovem e mantêm fortes parcerias colaborativas com as famílias (O´Toole et al., 2014). Assim, o processo de transição poderia ser facilitado, através da interação criativa destes sistemas e da construção de uma rede de cooperação, dando especial atenção às estruturas que proporcionam proteção e apoio às crianças em risco (por exemplo, as de uma família que necessita de apoio social ou de um apoio educacional que atenda uma necessidade específica dos seus filhos), pois a transição para esse grupo pode ser particularmente problemática e desafiante (Goble et al., 2017; Gould, 2012; Greubel, 2018; Hanson, 2005; McIntyre et al., 2010).

O estudo de Machado e Salva (2021) apresenta a significância do protagonismo infantil no processo de gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. Os principais resultados destacados evidenciaram:

- Na visão das crianças, ruturas que aparecem antes mesmo do ingresso na etapa seguinte, no primeiro contacto com a escola de anos iniciais do ensino fundamental, ao perceberem a ausência da ludicidade na sala de aula e nas práticas desenvolvidas no primeiro ano, que não eram como elas esperavam que fossem;
- Na visão da gestão da escola, falta de referências dedicadas à forma como a gestão escolar, juntamente com os professores, pensa, aborda e articula esse processo;
- Na visão das coordenadoras, o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais e a gestão da transição ainda não haviam chamado a sua atenção;
- Na visão das professoras, a necessidade de formações específicas sobre o tema, de orientações, de trocas, de conversas e de ações que contribuam para a prática, e que permitam que o processo de transição seja pensado de forma diferente e de forma coletiva nas escolas.

O estudo conclui que professoras e coordenadoras compreendem a infância de diferentes formas, e que os encontros formativos e a integração no processo de transição podem alcançar uma maior visibilidade nos dois contextos educativos e, ainda, por meio da voz das crianças, se pode perceber as suas expectativas e desafios durante o processo de transição, tornando real o processo de transição de qualidade (Machado & Salva, 2021).

A Tabela 5 relaciona os principais facilitadores para o sucesso na transição, identificados na

análise dos estudos de Beamish et al. (2014), Bolgenhagen et al. (2021), Chikwiri e Musiyiwa (2017), Connolly e Gersch (2016), Correia-Zanini e Marturano (2016), Dunlop (2003), Dunlop e Fabian (2007), Fontil et al. (2019); Fontil et al. (2020), Goble, et al. (2017), Greubel (2018), Kramer et al. (2011), Levy e Perry (2008), Machado e Salva (2021), McIntyre et al. (2010), Miranda e Faria (2019), O'Toole et al. (2014), Pianta e Kraft-Sayre (2003), Rimm-Kaufman e Pianta (2000), Jadue Roa et al. (2018), Rous e Hallam (2012), Salmi e Kumpulainen (2019), Soni et al. (2021). A Tabela 5 aponta as principais práticas desenvolvidas nas instituições que têm vindo a minimizar o stresse e a influenciar positivamente a transição da criança e da sua família:

Tabela 5

Principais Práticas de Apoio/Facilitadores para o Sucesso na Transição.

Prática 1 - Intervenção, planeamento multidisciplinar, integração, coordenação e individualização dos serviços, para maximizar o potencial de uma criança e da sua família.

Prática 2 - Envolvimento das famílias nas decisões, para atender às suas necessidades.

Prática 3 - Promoção das relações entre famílias e profissionais da escola.

Prática 4 - Preparação e planeamento individualizado de transição a nível infantil e familiar (ex.: visita às escolas, disponibilização de informação, e acompanhamento após a transição).

Prática 5 - Implementação de práticas colaborativas, cooperativas, de interação criativa e comunicação intersectorial entre os diversos níveis (familiar, profissional e escola) do sistema em que as transições acontecem.

Prática 6 - Atribuição da maior parte dos fundos de investimento aos sistemas escolares e aos serviços de intervenção precoce que ainda não se especializaram no atendimento ao estudante com TEA, com a disponibilidade de serviços focados nesta clientela.

Prática 7 - Formação especializada em transição de todos os profissionais envolvidos neste trabalho, com orientações, trocas, conversas e ações que contribuam com práticas e permitam que o processo seja pensado de forma coletiva nas escolas.

Prática 8 - Serviços ininterruptos e continuidade nas escolas de apoios extensivos para as crianças que experienciam a transição educativa.

Prática 9 - Organização dos sistemas de ensino em termos de políticas e gestão pública.

Prática 10 - Identificação de um facilitador (coordenador) de transição escolar que sirva múltiplos papéis de apoio às famílias e aos estudantes.

Prática 11 - Promoção e preservação das competências de interação social positivas.

Prática 12 - Integração curricular que se adequa a cada faixa etária e espaços, acomodando de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos estudantes.

Prática 13 - Implementação de planos de transição contínuos que incluem atividades individuais que respeitem a infância e o tempo de adaptação de cada criança e família.

Prática 14 - Promoção de um ambiente lúdico, com oportunidades de jogos articulados aos novos conteúdos, para facilitar a aprendizagem ativa das crianças e apoiar a sua adaptação social e cognitiva.

Prática 15 - Promoção de reuniões regulares e de avaliação ao longo de todo o processo.

Prática 16 - Criação de um espaço interativo, que permita o diálogo entre as perspetivas das crianças e dos adultos, favorecendo o protagonismo das crianças, em diálogo com as políticas públicas para a infância e práticas pedagógicas.

Prática 17 - Apoio à criança nas suas capacidades e habilidades, preparando-as para enfrentar os desafios da vida, através da experiência ativa, da autonomia e da autoconfiança na aquisição das aprendizagens.

Nota: Desenvolvido pela autora.

A Tabela 6 contém um resumo sobre as práticas que influenciaram negativamente os resultados da transição da criança e famílias investigadas, elencando algumas das principais barreiras/desafios identificados nas instituições nos estudos apresentados por Bolgenhagen et al. (2021), Chikwiri e Musiyiwa (2017), Connolly e Gersch (2016), Dunlop e Fabian (2007), Fontil et al. (2019), Goble et al. (2017), Greubel (2018), Kramer et al. (2011), Levy e Perry (2008), McIntyre et al. (2010), Miranda e Faria (2019), O'Toole et al. (2014), Pianta e Kraft-Sayre (2003), Rous e Hallam (2012):

Tabela 6

Principais Barreiras/Desafios à Transição.

Barreira 1 - Falta de apoio governamental e de envolvimento escolar dos professores e de outros profissionais da escola sequencial (escola do ensino fundamental).

Barreira 2 - Falta de professores qualificados e de conhecimentos sobre a política de transição por parte de todos os participantes.

Barreira 3 - Falta de compromisso e de envolvimento ativo de alguns pais e da comunidade nas atividades escolares e no processo de transição.

Barreira 4 - Falta de recursos materiais e financeiros.

Barreira 5 - Falta de credibilidade dos profissionais sobre as informações passadas pelos pais.

Barreira 6 - Descontinuidade curricular promovida pelos documentos e políticas públicas educacionais que orientam a organização do ensino, com aceleração das aprendizagens e fragmentação das etapas de ensino.

Barreira 7 - Falta de comunicação, de apoio, de envolvimento e de colaboração intersectorial.

Barreira 8 - Desvalorização da categoria da infância, e drástica diminuição do tempo gasto a brincar na escola na entrada para o ensino fundamental.

Barreira 9 - Dificuldade de planeamento e de flexibilização curricular no processo de transição.

Barreira 10 - Queda nos serviços especializados.

Barreira 11 - Dependência de apoio e de esforços coletivos de diferentes detentores de participações públicas e privadas.

Barreira 12 - Elevada preocupação e expectativa de professores, profissionais e da sociedade em geral com o aumento das exigências de prontidão acima das capacidades de interação social no seu percurso escolar.

Barreira 13 - Menor proximidade nas relações professor-criança, e diminuição do tempo de orientação individualizada para o ensino académico e para a realização das tarefas.

Barreira 14 - Redução significativa das oportunidades de aprendizagem centrada na criança por inteiro, através da interação social com os seus pares.

Barreira 15 - Mau envolvimento escolar das crianças.

Barreira 16 - O estigma em torno do diagnóstico do TEA, *Bullying* e os receios de exclusão social.

Barreira 17 - Falta de uma política de transição clara que oriente os professores numa transição suave das crianças, com análises rigorosas sobre a sua implementação nas práticas escolares.

Nota: Desenvolvido pela autora.

2.5 Enquadramento Legislativo no Distrito Federal

A SEEDF entende que a transição é uma temática presente nas escolas da nova capital do Brasil, desde a sua inauguração em 1960, época em que os fundadores de Brasília, preocupados com a educação das novas gerações da “Capital da Esperança”, criaram um plano para a educação das Unidades Escolares do Distrito Federal, inseridas num contexto migratório que recebia vários estudantes oriundos de diversas localidades. Desde então, algumas ações e debates sobre a transição têm sido desenvolvidos nas Unidades Escolares e, conseqüentemente, tendo impacto nas diretrizes nacionais, devido à evidência da tamanha importância de um trabalho desta temática (Distrito Federal, 2021b).

A nível mais amplo, 2013 foi o ano em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica estabelecem que a Educação Básica se deve constituir num processo orgânico, sequencial e articulado, diferenciado pela constância das ações pedagógicas, sem rupturas bruscas (BRASIL, 2013). Neste mesmo ano, o Currículo em Movimento da Educação Básica, no seu volume intitulado Educação Especial, promove o pleno exercício da inclusão e cidadania no Estado brasileiro. Assegura uma formação comum a todos os estudantes, com as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral e especial, com atenção para os diferentes grupos sociais existentes nas escolas públicas do Distrito Federal. Evidencia a modalidade da Educação Especial, que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, direcionada à promoção do direito de atendimento de todas as pessoas com NEE (Distrito Federal, 2013).

Assim, o currículo do Distrito Federal traz a perspectiva da educação inclusiva, na qual os estudantes devem ter as suas necessidades correspondidas, com a garantia do convívio com os restantes estudantes, o acompanhamento do profissional da sala de recursos e de toda a comunidade escolar. Aponta para a necessidade de se superar no processo de transição o distanciamento entre o ensino regular e a Educação Especial, para que seja garantido o direito de todos os estudantes à escolarização nas escolas comuns, de ensino regular, com todo o suporte, recursos, serviços e atendimento educacional especializado (Distrito Federal, 2013).

A rede educacional de ensino do Distrito Federal concentra os seus esforços, para possibilitar uma proposta curricular efetiva para estes estudantes. Promove o atendimento especializado acessível, que contemple as diversidades e que ultrapasse os limites das salas de recursos, devido à sua amplitude em termos de estratégias, recursos e ações didáticas, pedagógicas e políticas (Distrito Federal, 2021b; Distrito Federal, 2013).

Em 2018, o Currículo em Movimento da Educação Infantil orienta para o respeito às especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental, entendendo que a Educação Infantil não tem por intuito preparar as crianças para a etapa sequencial, mas sim compreendê-las dentro das suas especificidades (Distrito Federal, 2018a). Promove o tratamento da natureza, identidade e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como referido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e pela Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017).

O respeito à continuidade no processo de aprendizagem (integral, comum e inclusiva) e ao desenvolvimento das crianças, evidencia a necessária articulação e diálogo entre as etapas e modalidades da Educação Básica, com estratégias para vencer os impactos que ocorrem em momentos de transição, principalmente a tradicional dicotomia que tem contaminado esta passagem (Distrito Federal, 2018a). Esta articulação também está prevista nas recomendações do Ministério da Educação do Brasil, através das suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Apresentamos uma síntese (Tabela 7), para contextualizar os processos das conquistas na área da transição, com as legislações e as políticas públicas, no contexto do Distrito Federal do Brasil, por ser este o cenário de concretização do estudo empírico desta dissertação. Este enquadramento legislativo contém as principais diretrizes do Ministério da Educação e da SEEDF, incluindo manuais, guias, cadernos pedagógicos, orientações, recomendações sobre o programa de acolhimento, inserção, transições e adaptação dos estudantes e respectivas orientações curriculares para a Educação Básica, de toda a rede pública de ensino do Distrito Federal⁶.

Ressalta-se a representatividade do último documento, por trazer orientações em termos de práticas para a preparação, implementação e monitorização do processo de transição, uma fonte de apoio para a sua condução, com atenção especial a quatro aspectos integrantes do processo educativo: acolhimento, coordenação pedagógica, promoção da adaptação e avaliação. Ainda indica que as potencialidades e fragilidades devem ser pensadas coletivamente por toda a comunidade escolar, tendo em vista a continuidade ou a reformulação das ações destinadas à qualificação dos processos de transição na unidade escolar, viabilizando a segurança e a autonomia nos processos de transição para cada estudante (Distrito Federal, 2021b).

⁶ Estas diretrizes devem constar no Projeto Político-Pedagógico de todas as escolas do Distrito Federal, que é o documento norteador com as prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino, construído por toda a comunidade escolar no início de cada ano letivo (Distrito Federal, 2014).

Tabela 7

Enquadramento Legislativo sobre o Processo de Transição no Distrito Federal do Brasil.

Base Nacional Comum Curricular/2017: com as sínteses das aprendizagens esperadas e dicas estratégicas de inserção, acolhimento e adaptação, para a continuidade no percurso educativo e para a superação dos desafios da transição (BRASIL, 2017).

Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil/2018: norteia as instituições de educação coletiva nos seus Projetos Político-Pedagógicos, com orientações curriculares e com sugestões sobre acolhimento, inserção e transições (Distrito Federal, 2018a).

Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/2018: adota o princípio da progressão continuada dos objetivos de aprendizagem, nos anos/blocos subsequentes (a aprovação dos estudantes não está ligada à conquista das aprendizagens), com ampliação gradual dos conhecimentos, para minimizar os impactos nos processos de transição (Distrito Federal, 2018b).

Catálogo de Programas e Projetos, Subsecretaria de Educação Básica/2019: inspira a escola, por meio da criação de projetos, a fazer a análise e discussão das transições (Distrito Federal, 2019a).

Guia para Acolhimento à Comunidade Escolar no Contexto de Atividades Pedagógicas não Presenciais/2020: traz diretrizes para as ações desenvolvidas na transição de um período longo de suspensão das aulas, para adaptação de conteúdos e avaliações (Distrito Federal, 2020a).

Orientações para a Organização do Trabalho da Orientação Educacional no contexto do ensino remoto: ressignifica a vivência de transição e adaptação no isolamento social, com o estímulo de competências socio-emocionais, autonomia de estudos e acolhimento (Distrito Federal, 2020b).

Orientações para o Acolhimento e Inserção dos Estudantes/2020: favorece o processo de acolhimento e inserção no ambiente escolar dos estudantes e famílias que chegam pela primeira vez à unidade escolar ou que estejam em transição entre etapas/modalidades (Distrito Federal, 2020c).

Sugestões de ações de Transição/2020: traz orientações, e as etapas Acolher, Encaminhar, Coordenar e Avaliar, para a transição nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, no combate à rutura, à reprovação, ao abandono ou à evasão escolar (Distrito Federal, 2020d).

Caderno Transição Escolar - Trajetórias na Educação Básica do Distrito Federal/2021: proposta de institucionalização de um projeto de transição comprometido com as pautas democráticas de acolhimento de toda a diversidade nas escolas (Distrito Federal, 2021b).

Nota: Desenvolvido pela autora.

O Caderno Orientador, entendendo a importância que a temática transição escolar tem vindo a ganhar nas atuais discussões e nos estudos educacionais, particularmente pela possível relação com a reprovação e evasão escolar reconhecida por Marturano (2013), procura refletir sobre os diferentes processos de transição que ocorrem no âmbito escolar, com vista a sintetizar estudos e debates realizados na SEEDF, para assegurar a fluidez nas trajetórias vivenciadas pelos estudantes entre as etapas e modalidades da escolarização.

Ele aborda os diferentes processos de transição que ocorrem no âmbito escolar e fomenta a discussão sobre as diversas especificidades intrínsecas à Educação Especial, que objetivam refletir sobre a transição em diferentes perspectivas, inerentes a esta modalidade de ensino transversal, que integra a

educação regular como: as das classes hospitalares, a que ocorre na própria unidade escolar, bem como de uma instituição para outra, a da classe comum inclusiva para os atendimentos da Educação Especial e/ou das classes especiais para os restantes atendimentos (Distrito Federal, 2021b).

Capítulo II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De seguida, descrevemos com detalhe a opção metodológica; as estratégias utilizadas para manter a ética e o rigor científico no estudo; a finalidade e objetivos a alcançar; bem como o desenho da investigação, que apresenta todas as condições de realização do estudo e a seleção dos participantes, o instrumento e os procedimentos utilizados na recolha, na análise e na apresentação dos resultados.

1. Opção Metodológica

A metodologia qualitativa favorece descrições mais abrangentes, com uma redação em estilo narrativo, que expõe as diferentes perspetivas apontadas, incorporando citações que representam mais fielmente o fenómeno em causa (a transição da criança com TEA da Educação Infantil para o Ensino Fundamental), tentando interpretá-la e captar os sentidos que os sujeitos participantes da pesquisa lhe atribuem, procurando entender a sua natureza, a sua formulação do “como” e não do “porquê”, sem generalizações ou emissão de juízos (Amado, 2017; Creswell, 2010). Na elaboração deste estudo, adotámos a metodologia de investigação qualitativa, por se revelar a que melhor serve as múltiplas perspetivas de interpretação transaccional, sistémica e reflexiva que se pretendem alcançar acerca das experiências vividas por mães com os serviços e apoios à transição das suas crianças.

Para tal, ela assenta na compreensão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolveu, procurando-se elaborar interpretações através de processos inferenciais e indutivos, ideia base comum a todas as metodologias qualitativas (Amado, 2017; Coutinho, 2021). Com o pequeno número de casos neste tipo de metodologia, os participantes têm mais liberdade para expressar os seus pensamentos, já que as técnicas utilizadas para o estudo facilitam a revelação e a reunião dos vários pontos de vista (Bogdan & Biklen, 2010).

Para Bogdan e Biklen (2010), esta metodologia permite uma visão crítica e realista da investigação, devido a algumas características inerentes à sua natureza: 1- a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2- interessa-se pelo processo e não simplesmente pelos resultados; 3- os dados são analisados de forma indutiva, considerando a perspetiva dos participantes e o significado, aspetos que não são suscetíveis de observação direta nem de experimentação.

Como referem Denzin e Lincoln (2012), a palavra “qualitativa” implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos rigorosamente em termos de

quantidade, volume, intensidade ou frequência, orientando-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista. Também procura a globalidade e a compreensão dos fenômenos, com o foco na realidade, sem a fragmentar ou a descontextualizar, ao mesmo tempo em que se parte dos próprios dados, de modo a compreendê-los. Trata-se de uma recolha e análise de dados mais diversificada e flexível, podendo os seus planos adequar-se à fase em que se encontra a investigação e à procura da objetividade e da validade da informação recolhida e das interpretações que se podem originar.

Nesta opção metodológica, com a tónica na descrição de fenômenos naturais, considerou-se que o estudo de caso seria a forma apropriada para atribuir a referida natureza contextual ao trabalho, sendo um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”. Numa investigação em Ciências Sociais e Humanas, os casos podem ser os indivíduos; os seus atributos; as suas ações e interações; os seus atos; os ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda as coletividades. Tal como a expressão indica, no estudo de caso examina-se um caso ou um pequeno número de casos em detalhe e profundidade, no seu contexto natural, tendo em conta uma finalidade holística (Coutinho, 2021).

Lessard-Hérbet et al. (2013), em estudos sobre as metodologias qualitativas, constataram que os pesquisadores privilegiam modos de investigação de *estudo de casos*. O estudo de casos corresponde ao modo de investigação menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; e o menos manipulável, portanto o menos controlado. Nesta posição, o investigador está pessoalmente entrelaçado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares e aborda o seu campo de investigação a partir do interior. A compreensão requer uma participação ativa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade de âmbito interpretativo. Os autores reconhecem que o estudo de caso reúne informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível, para abranger a situação na sua totalidade.

Neste modo de investigação, descrevem-se e compreendem-se casos particulares (de indivíduos ou de grupos), para, de seguida, formular teorias. Este modelo de investigação pode ser aplicado também nas investigações que focam os “testemunhos” (retirados de entrevistas). Assim, motiva o investigador a traçar como objetivo a construção de um nível de “coerência horizontal” entre a diversidade dos testemunhos, nos quais ele descobre a “coerência vertical”, o que pressupõe a comparação entre, pelo menos, dois testemunhos (Lessard-Hérbet et al., 2013).

Para clarificar a compreensão sobre a metodologia estudo de caso, expomos a lista que Coutinho (2021) faz das cinco características-chave e que sintetiza esta abordagem: 1- investigação empírica, que requer fronteiras da forma mais clara e precisa; 2- raciocínio indutivo, para conferir foco

e direção à investigação; 3- depende do trabalho de campo, preservando-se o caráter holístico do caso; 4- não é experimental, decorrendo num ambiente natural; 5- baseia-se em fontes de dados múltiplas e variadas, como as observações diretas e indiretas, as entrevistas, os questionários, as narrativas, os registos em áudio e vídeo, os diários, as cartas, os documentos, etc.

O estudo de caso tem forte cunho descritivo, associado ao facto de o investigador estar pessoalmente implicado num estudo aprofundado de casos particulares, apoiando-se em “descrições compactas” do caso, o que possibilita um alcance analítico, refletindo sobre a situação e confrontando-a com teorias já conhecidas, ajudando no surgimento de novas perspetivas e questões para investigações futuras (Coutinho, 2021).

Deste modo, com este estudo, almejamos conhecer as perceções de mães de crianças com TEA que acompanharam os filhos/filhas nos anos de 2019, 2020 e 2021, configurando-se no *design* de um estudo de caso único (as famílias). Pensamos, assim, colaborar para uma reflexão sobre as necessidades das famílias e das suas crianças e sobre as práticas que evidenciam resultados positivos na transição de cada uma delas, através do testemunho de oito mães que vivenciaram este processo, tendo como referência as práticas recomendadas na revisão da literatura.

2. Critérios de Qualidade

A validação dos resultados de uma pesquisa culmina numa exigência básica do campo científico. A investigação qualitativa, principalmente em estudos de caso, exige uma análise que perpassa, necessariamente, pela conceção dos *paradigmas* abordada por Guba e Lincoln (1994), autores cujas teorias guiaram esta pesquisa. Estes autores definem como paradigmas as crenças básicas sobre o mundo e sobre a natureza que orientam as ações dos investigadores. Estes expõem como tem sido cada vez mais inviável enquadrar a realidade das ciências humanas e sociais em conceções que condizem com as metodologias quantitativas, objetivas e neutras. Evidencia-se que a complexidade das relações interpessoais e dos seres humanos com a natureza não são passíveis de apreensão por métodos demasiadamente objetivos e impessoais de pesquisa, abrindo espaço à subjetividade e às novas interpretações da realidade.

O resultado deste panorama, em relação aos métodos, é que a pesquisa qualitativa tem vindo a ganhar destaque, na medida em que passou a permitir a análise de todos os vieses que envolvem os participantes. O importante passo dado pela ciência é que o foco na neutralidade e generalização, outrora prioritário, passa a ser definido pela busca de realidades paralelas não reveladas (Coutinho, 2021; Guba & Lincoln, 1994), marcado pelo surgimento de paradigmas *alternativos*, assim designados

por Guba e Lincoln (1994).

No seu estudo, Coutinho (2021) enfatiza que a existência de algumas ameaças à validade numa pesquisa qualitativa não pode ser destacada como limitação, pois existem critérios próprios de *confiabilidade* e de *validação* para estes estudos, tanto interna como externamente, já que, como vimos anteriormente, as pesquisas científicas devem cumprir critérios que correspondam às exigências da pesquisa séria e ética. Ressalta-se a importância de o investigador promover meios de provar que se pode acreditar, confiar e aplicar os resultados obtidos numa pesquisa de cunho relativista, subjetivo e interpretativo.

Entre uma vasta teoria sobre os critérios de pesquisa no campo qualitativo, foi decidido conduzir a presente investigação usando a conceção de Bardin, 2016; Coutinho, 2021; Gauthier (2003); Guba e Lincoln (1994), tanto no desenho quanto na implementação do levantamento de dados, para verificar a qualidade na nossa pesquisa. O que pretendemos, com a sequência desta pesquisa, é dar prioridade ao pensamento de Bardin (2016): quando o pesquisador sabe explicitar a sua opção metodológica e todo o procedimento desenvolvido na construção da investigação, quando demonstra o cuidado com a descrição e execução de cada uma das fases da análise de conteúdo, está a adotar uma forma de creditar validade e confiabilidade ao estudo.

Para alcançarmos a ética e o rigor metodológico, buscamos salvaguardar os critérios de qualidade em dois níveis. Num primeiro nível, do ponto de vista ético, com as respondentes (na seleção das participantes e no decurso da entrevista) e aquando da análise (momento da interpretação dos dados), em que demos prioridade à transparência das informações prestadas sobre os objetivos da investigação e à garantia da confidencialidade, da voluntariedade, do anonimato, respeitando o princípio de não invasão dos direitos das pessoas que participam nas investigações e de não disrupção do seu bem-estar, informando-as que poderiam verificar as transcrições das entrevistas, as interpretações e as conclusões, para se atingir a *confiança* e conferir *credibilidade* a esta pesquisa.

E num segundo nível, de um ponto de vista prático, destacamos a pertinência socioprofissional dos resultados da investigação, o dever de informar os colegas dos procedimentos seguidos para chegar aos resultados descritos: para evitar os *desvios do observador* (Coutinho, 2021) e assegurar a *credibilidade*, incorporámos a partilha com outro investigador das gravações e transcrições literais, à medida que eram captadas; para assegurar a *credibilidade* e garantir que reconstruíamos os pontos de vista das participantes na pesquisa, recorreremos à verificação pelas participantes, disponibilizando as transcrições das gravações para validação. Para assegurar a *transferibilidade*, recorreremos às descrições pormenorizadas e densas de todo o processo de investigação. Para assegurar a

dependabilidade e a *confirmabilidade*, realizámos o maior esclarecimento possível dos vieses do pesquisador, através do registo das informações do tratamento dos dados e da forma como segmentámos interpretações.

3. Finalidade e Objetivos da Investigação

Considerou-se, como finalidade do estudo, a análise e compreensão das perspetivas de famílias de crianças com TEA acerca do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Pretende-se fomentar a discussão sobre a necessidade de um acompanhamento planificado, orientado e adequado, aquando do processo de transição destas crianças, para assegurar a continuidade do trabalho especializado desenvolvido, bem como a possibilidade de conceção de políticas públicas que assegurem a qualidade neste processo.

Para operacionalizar a finalidade do presente projeto, definiu-se a seguinte questão de pesquisa: “Nas escolas públicas de Brasília - Brasil, o Processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental é planificado como resposta às necessidades da criança com TEA e prioridades da sua família?”.

De modo a esclarecer a finalidade do estudo, e com fundamento na revisão da literatura realizada, tivemos como objetivos analisar e compreender as perceções das mães acerca do processo de transição dos seus filhos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especificamente:

- 1º - A preparação e o envolvimento da criança e da sua família no planeamento da transição;
- 2º - O tipo de acompanhamento (apoio, recursos e serviços) prestado às famílias pelos profissionais da educação na implementação da transição;
- 3º - Aspetos positivos e as dificuldades vivenciadas pelas mães no processo de transição.

Procura-se, com esta investigação, contribuir para um nível de compreensão qualitativo das ações que os profissionais podem e devem realizar com as crianças, e comprovar a necessidade de um acompanhamento orientado que seja uma fonte de oportunidade para o sucesso efetivo na transição de cada uma destas crianças e das suas famílias.

Com os resultados que alcançámos, esperamos que este trabalho possa servir de referência na análise das práticas desenvolvidas de atenção às crianças com TEA e das suas famílias, bem como na formação dos profissionais responsáveis, no âmbito do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Portanto, almejamos contribuir para a modificação das políticas públicas, para

uma melhor compreensão dos aspetos positivos e das fragilidades dessas práticas e, consequentemente, para a promoção da sua qualidade.

4. Desenho de Investigação

4.1. Participantes

Participaram neste estudo oito mães que acompanharam, recentemente, o processo de transição (da educação infantil para o 1º ciclo do ensino fundamental) dos seus filhos com TEA (atendidos na rede pública de ensino de Brasília/Distrito Federal) e manifestaram disponibilidade, interesse e motivação para participar. Foi uma seleção intencional, por habitualmente serem os responsáveis diretos pelo acompanhamento escolar e por, segundo Correia-Zanini e Marturano (2016), serem consideradas as figuras que estão em melhor posição para analisar e compreender os efeitos deste processo no desenvolvimento e na capacidade de adaptação funcional dos seus filhos.

O envolvimento de participantes que tenham experienciado de forma tão próxima o processo de transição teve como objetivo obter o máximo de informação possível para a fundamentação do estudo. A seleção das participantes respeitou os seguintes critérios:

- A criança com TEA a frequentar o ensino fundamental numa escola da rede pública de Brasília e que frequentou a educação infantil no ano anterior;
- A criança ter atualmente laudo médico com o diagnóstico do TEA;
- A mãe ter participado no processo de transição de uma criança com TEA, nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021.

A estratégia inicial foi contactar as direções de cinco escolas conhecidas, uma vez que a autora do presente estudo exerceu a função de Coordenadora Intermediária de acompanhamento pedagógico das unidades escolares de educação infantil nos anos de 2017, 2018 e 2019. Foi, então, apresentado o objetivo do projeto de pesquisa, em conjunto com a autorização para pesquisa da *Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE*, solicitando um levantamento do número de crianças diagnosticadas com TEA que transitaram da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos anos de 2019 e 2020.

Solicitámos a possibilidade de os diretores contactarem as mães destas crianças, verificando o interesse e disponibilidade para participarem no estudo. Entretanto, o contexto pandémico em que se encontravam as escolas fez com que eles encaminhassem pessoalmente uma mensagem aos grupos da rede social *WhatsApp*, que reuniam mães de crianças com TEA, com a justificação de otimizar o tempo e de atingir diretamente as mães com as características indicadas para a pesquisa.

Dado que, após este passo intermédio prévio realizado pelos diretores, não tivemos êxito com a *amostragem por quotas*, obtivemos a nossa amostragem “*bola de neve*”, resultado do contato com mães, o membro da população alvo a quem o nosso estudo se dirigia, que iam identificando outros membros dessa mesma população, e assim por diante, num efeito bola de neve. Utilizámos esta técnica devido à dificuldade em identificar e alcançar esta população específica (Coutinho, 2021). É importante destacar que o processo de amostragem só foi concluído quando, no final da oitava entrevista, se esgotaram todas as informações passíveis de serem atingidas, ou seja, quando nos deparámos com uma certa saturação teórica e uma redundância nos dados (Gauthier, 2003).

As mães apresentaram-se diretamente à investigadora, que logo verificou se reuniam os critérios de seleção de participantes. Realizámos um contacto por mensagem via *WhatsApp*, com um breve texto de sensibilização sobre a importância do estudo, com os objetivos do projeto científico, e com a forma como decorreriam as entrevistas, com as questões da confidencialidade, do sigilo das informações e do anonimato. Após a aceitação, recolhemos por e-mail a assinatura das autorizações (Carta de Apresentação e Consentimento Informado - Anexo 1), para cada mãe participar no estudo, fornecer e permitir a gravação do áudio e permitir a utilização das informações prestadas de forma voluntária. Foi ainda assegurado a cada participante o acesso, caso se tivessem interesse, às transcrições das gravações de áudio e, em qualquer altura, a possibilidade de recusarem participar neste estudo, sem qualquer tipo de consequências. Após todos estes esclarecimentos, confirmámos a disponibilidade de agenda para a organização das entrevistas.

4.2. Instrumento e procedimentos de recolha de dados

Perante uma abordagem qualitativa, o presente estudo analisa casos reais de processos de transição para o ensino fundamental, contextualizados no espaço (SEEDF- Brasil) e no tempo (ano letivo de 2019, 2020 e 2021). Após o levantamento inicial das questões que direcionaram este estudo, fomos motivados a pesquisar informações a partir da visão de mães que acompanharam, do ponto de vista emocional e educacional, os serviços e apoios à transição das crianças alvo do processo de transição.

Na procura de um instrumento que melhor traduzisse este contexto como técnica de recolha de dados para a construção e interpretação destas informações, encontrámos, na *entrevista*, uma possibilidade de promover a interação verbal entre pessoas que se envolvem de forma voluntária, em igualdade de relação, a fim de partilharem um saber experienciado para compreender melhor algum fenómeno (Gauthier, 2003). A entrevista possibilita-nos explicar o ponto de vista das participantes, a

forma como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento, diante da análise de uma conversa intencional, no contexto natural que é estudado (Bogdan & Biklen, 2010; Coutinho, 2021).

A temática, o objeto e as finalidades do estudo conduziram-nos, mais especificamente, para a entrevista *semiestruturada*, dado que importava ao estudo obter dados comparáveis das diferentes participantes, de forma a expressar as percepções sobre a transição (Coutinho, 2021), experiências muito particulares de pessoas, onde a colheita de dados privilegia o discurso oral, tornando explícito e compreendendo o universo do outro, ao organizar e estruturar o seu pensamento (Gauthier, 2003).

Para estes estudos de caso únicos, a entrevista semiestruturada foi conduzida seguindo a técnica da escuta ativa, que implicou o uso dos *sistemas tecnológicos* e *descritivos* para o registo de dados de observação através da perspetiva das participantes e do seu significado, por meio do uso de gravador de áudio, e o registo no diário de bordo (diário reflexivo com notas do trabalho de campo sobre os pontos destacados, redigidos no momento e retrospectivamente às gravações). A condução destes procedimentos implicou a necessidade de sistematizar a tomada de notas em categorias, e a construção, ao longo do estudo, de uma base de dados com um registo das interpretações e das descrições das observações.

Através do registo com gravador de áudio procurou-se favorecer transcrições literais e evitar perdas de informação para, de seguida, serem reduzidos (codificados, formatados) e, por fim, tratados. Como bem define Lessard-Hérbet et al. (2013), a principal vantagem de um sistema tecnológico é garantir a conservação da informação, tal e qual ela foi recolhida, durante o trabalho de campo. Isto permite, ao investigador, que os dados extraídos possam ser sempre revistos, através do confronto com o registo inicial ou com os dados recolhidos por meio de outra técnica ou sistema de registo. Potencialmente, é a lente mais abrangente, em que os registos captados pelo microfone não são filtrados, e se apreende ao vivo um acontecimento que será posteriormente analisado.

Para a divulgação das entrevistas, no âmbito da SEEDF, houve a necessidade de um pedido de autorização para pesquisa à *Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE*, com o preenchimento de um Formulário de Solicitação de Autorização para Pesquisa (anexo 2), e seu envio, juntamente com a documentação exigida, para o endereço eletrónico sdoc.eape@edu.se.df.gov.br.

Na seleção do local para a realização das entrevistas, tendo em conta a imprevisibilidade e incerteza do momento que o mundo atravessava com a Pandemia, optou-se por um espaço em que os intervenientes se sentissem confortáveis e seguros, a partir da utilização de ferramentas digitais para videoconferência, favorecendo também a criação de uma relação menos formal.

Esta ferramenta possibilitou um momento prévio, informal, com vista a aumentar o nível de confiança dos sujeitos, no qual as mães se puderam sentir à vontade para responder a questões de ordem geral e familiarizar-se com a entrevistadora. Estas demonstraram-se confortáveis, ao ponto de terem a iniciativa de apresentar as suas crianças e de mostrarem alguns dos momentos que compartilhavam em família.

Portanto, as experiências vividas por estas mães foram captadas através da aplicação de entrevistas semiestruturadas, numa forma de conversa individual entre participante e entrevistadora, que se encontravam no contexto do seu lar, por meio da aplicação *WhatsApp*, com o recurso de chamada de vídeo e de gravador de áudio. Por forma a direcionar o raciocínio, a entrevista foi orientada por questões gerais previamente determinadas, com a construção do roteiro (guião- Anexo 3) de entrevista, o que vai de encontro à literatura pesquisada, correspondendo aos objetivos previamente definidos, possibilitando a análise dos diversos fatores que interferem no processo de transição.

O guião foi composto por duas partes. A primeira incluiu questões introdutórias que permitiram caracterizar a família. A segunda parte, relacionada com os objetivos da investigação, contemplou a experiência que a criança e a família passaram no processo de transição, com a pré-transição, o seu decurso, e a pós-transição, tendo por base as práticas de transição padrão existentes e destacadas no enquadramento teórico. Na pré-transição, procurou-se compreender o planeamento, as etapas vivenciadas pelas mães (preparação da criança e da sua família) e a participação/envolvimento destas no processo. Esta fase compreendia o período letivo anterior à transição da criança (entre agosto e dezembro), abarcando os dois contextos da transição.

No decurso da transição, deu-se prioridade ao conhecimento da forma como foi implementada, destacando-se o tipo de apoio, os recursos e os serviços que foram prestados às famílias pelos profissionais da educação durante todo o processo, considerando a comunicação e o nível de parceria. Nesta fase, integrava-se o início do período letivo (entre fevereiro e maio) do primeiro ano do ensino fundamental.

Já no período pós-transição, importou captar a avaliação das mães acerca de todo o processo dos seus filhos para o ensino fundamental, desde o encerramento do ano letivo da educação infantil (novembro e dezembro) até ao final do ano letivo subsequente. Procuramos atribuir ao formato das questões algumas características comuns: serem abertas, curtas, neutras e apropriadas. O investigador manteve-se na posição de adaptar o esquema da entrevista durante o seu decurso, dando à respondente a oportunidade para efetuar uma descrição rica da sua experiência, a fim de compreender melhor o seu discurso e a sua perspetiva em relação ao fenómeno em estudo (Gauthier, 2003).

Apesar das dificuldades inerentes ao ambiente digital e à distância física das entrevistas por videochamada, acreditamos que tivemos êxito no cumprimento das orientações dos estudos de Bogdan e Biklen (2010), ao tentarmos proporcionar a cada entrevistada um ambiente favorável e acolhedor, para contribuir para o seu bem-estar e para permitir que falassem livremente sobre as suas concepções, angústias, pontos de vista e expectativas em relação à problemática da pesquisa. Procurámos realizar uma escuta interpretativa dos processos subjetivos revelados nas falas, sem nos restringirmos ao conteúdo do discurso, mas também dando atenção a toda a linguagem não verbal.

Seguindo os conselhos de Gauthier (2003), previmos o tempo de aproximadamente 60 minutos para informar antecipadamente as respondentes e para propor períodos de encontros compatíveis com as suas disponibilidades, para não planificar entrevistas muito longas. Antes de darmos início aos estudos de caso, foi realizada uma entrevista exploratória com uma mãe, para validarmos o guião no que se refere à adequação do tempo e compreensão das questões colocadas.

De seguida, foram realizadas as entrevistas, dando prioridade à brevidade, uma condição colocada pelas mães quando aceitaram participar no estudo, devido à escassez do seu tempo disponível. No início de cada entrevista, foram reforçados os objetivos do estudo, os principais pontos acordados até à autorização (confidencialidade dos dados, sigilo das informações, anonimato, etc.). Também agradecemos a disponibilidade, e percebemos da parte delas um sentimento de satisfação por responderem às questões colocadas e por colaborarem com esta pesquisa.

Nos registos que serviram de base à recolha de dados, não incluímos dados que pudessem tornar identificáveis as participantes. Cada entrevista foi gravada entre 30 de outubro de 2020 e 14 de julho de 2021, com uma duração oscilando entre os 30 e os 80 minutos. Além do cuidado que permitiu às mães escolher o dia e horário da realização da entrevista, antes do seu início, confirmávamos que aquele era o momento oportuno, dando-lhes a possibilidade de remarcarem ou de fazerem uma pausa, caso houvesse algum imprevisto.

Após a recolha das entrevistas, foi efetuada a transcrição *verbatim* da entrevista (palavra a palavra), um processo prolongado que durou à volta de 5 horas para a transcrição e análise afinada dos dados de cada hora de gravação. É importante enfatizar que o texto transcrito resultante não é a entrevista integral, tendo a investigadora redigido notas sobre as mensagens não verbais captadas e depurado o texto para análise e interpretação dos dados obtidos (Gauthier, 2003).

As entrevistas evidenciaram momentos desafiadores, nos quais a pesquisadora buscou reafirmar a sua posição enquanto investigadora e identificar os seus próprios valores, para que não influenciassem os resultados da escuta na recolha de dados nem os caminhos da investigação. Esta

fase da pesquisa revelou um grande contributo de dados determinantes para a pesquisa. As transcrições e principais resultados foram validados pelas mães, para confirmar se o que elas quiseram transmitir foi interpretado corretamente. Sete mães prontamente as devolveram, com relatos emocionados, pois, a realidade que passaram à investigadora tinha sido bem interpretada e não solicitaram nenhuma alteração.

4.3. Procedimento de análise e interpretação de dados

Após a transcrição cuidadosa e a validação das entrevistas, iniciámos a análise de dados. Utilizámos uma das técnicas mais comuns realizada atualmente na investigação empírica pelas ciências humanas e sociais: a análise de conteúdo (Silva & Pinto, 2014), apresentando um método de tratamento qualitativo de dados que utiliza um conjunto de procedimentos sistemáticos para produzir inferências válidas e reproduzíveis a partir de textos, procurando determinar o significado do material analisado, mantendo-se fiel às particularidades dos conteúdos (Gauthier, 2003).

A *análise de conteúdo* envolve três dimensões básicas: a *teorização* (categorização), a *seleção* (codificação) e a *análise* (redução de dados). É um conjunto de técnicas que possibilita analisar de forma sistemática um corpo de material textual, para desvendar e quantificar a ocorrência de palavras, frases ou temas considerados “chave”, em busca de estruturas e regularidades nos dados, para que seja possível, posteriormente, uma comparação ou inferências. A ideia básica é organizar as *unidades de análise* (signos/símbolos/palavras) em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar (Coutinho, 2021).

Com a análise de conteúdo, procuramos partir de uma dimensão descritiva e interpretativa das mensagens inerentes ao conteúdo, organizando a informação selecionada de acordo com um padrão encontrado nas descrições narrativas e evidenciando os indicadores que permitem fazer inferências a partir de uma outra realidade que não a da mensagem, para tornar interpretável o seu conteúdo e os significados explícitos ou ocultos (Bardin, 2016).

O percurso de análise de dados aplicado nesta pesquisa teve como referência a obra de Bardin (2016), literatura de referência em *análise de conteúdo*, apresentando-se atualmente como a mais adequada à técnica de entrevista, pela ausência de interferências, já que o investigador é o responsável direto pelo tratamento dos dados na sua forma de informação bruta transformada em resultados. Seguimos a sua sugestão de divisão em pequenos passos na análise de conteúdo: 1) *pré-análise* - para a organização do material, tornando-o operacional; 2) *exploração do material* - a etapa mais longa e cansativa, para a descrição analítica, com definição de categorias distribuídas em razão de

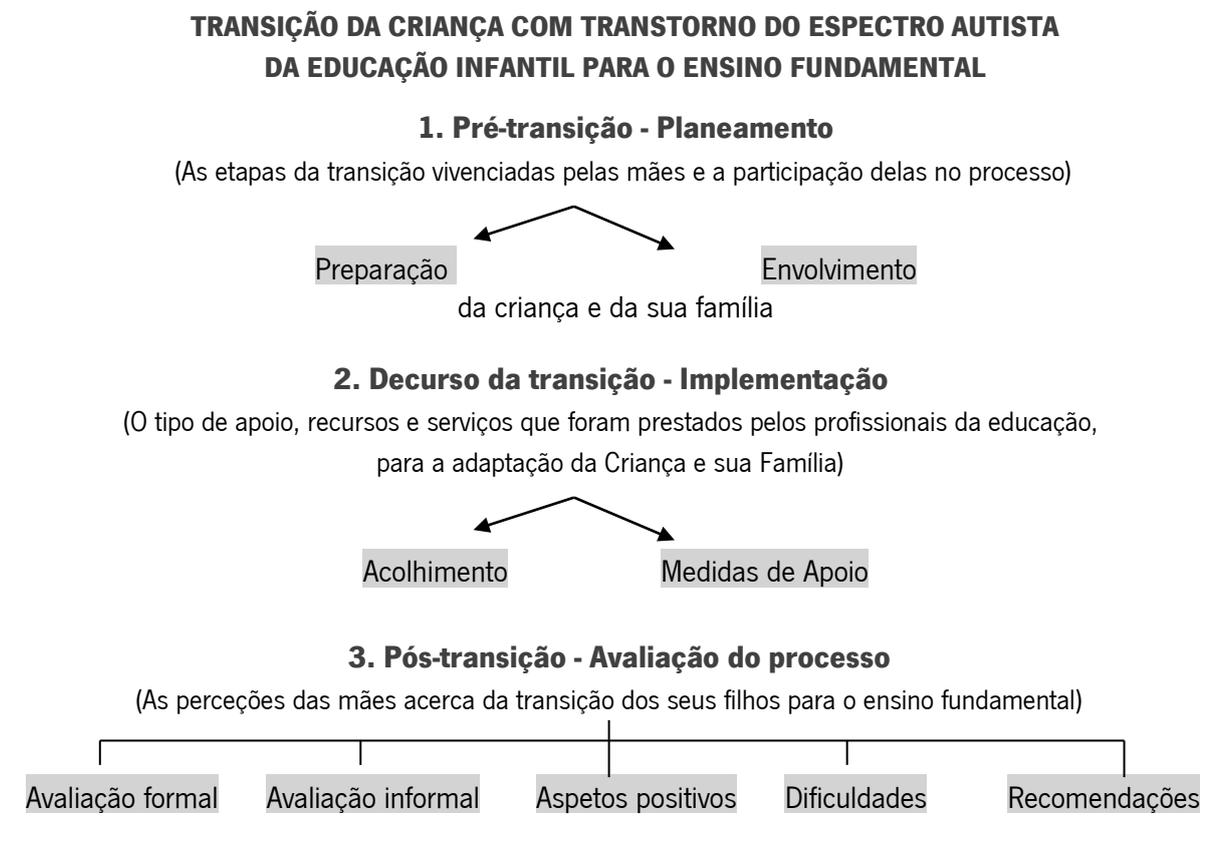
características comuns entre os dados e identificação das unidades de registo e de contexto nos documentos; e 3) *tratamento dos resultados* - para a condensação e destaque das informações, com inferência e interpretação que orientem a análise.

Assim, foram definidas de forma dedutiva categorias e subcategorias (esquematizadas no guião-Anexo 3) a partir da reflexão sobre os estudos anteriores, como o de Martinho (2016) e Oliveira (2012), e das principais práticas que influenciam os resultados da transição da criança e da família, tendo igualmente por base os objetivos, a questão central do nosso estudo, e a experiência profissional da investigadora. Também identificámos, de forma indutiva, as subcategorias emergentes do material analisado, de acordo com as características comuns entre as informações coletadas na transcrição dos discursos das participantes.

Então, surgiu o nosso sistema de categorias, sintetizado na Figura 5.

Figura 5

Sistema de Categorias e Subcategorias do Processo de Transição.



Desta forma, o estudo convergiu em torno das seguintes unidades de análise da transição: a preparação e o envolvimento da criança e da sua família; o acolhimento e as medidas de apoio; a avaliação formal e informal, os aspetos positivos, as dificuldades e as recomendações.

Portanto, o tipo da análise de conteúdo realizado no nosso trabalho foi o exploratório, com a escala de medida de classificação nominal, em três momentos sucessivos: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Primeiramente, efetuámos análises de casos individuais para, posteriormente, realizar a análise multicasos e pôr em evidência os resultados comuns ou divergentes, o que nos exigiu uma recapitulação da teoria.

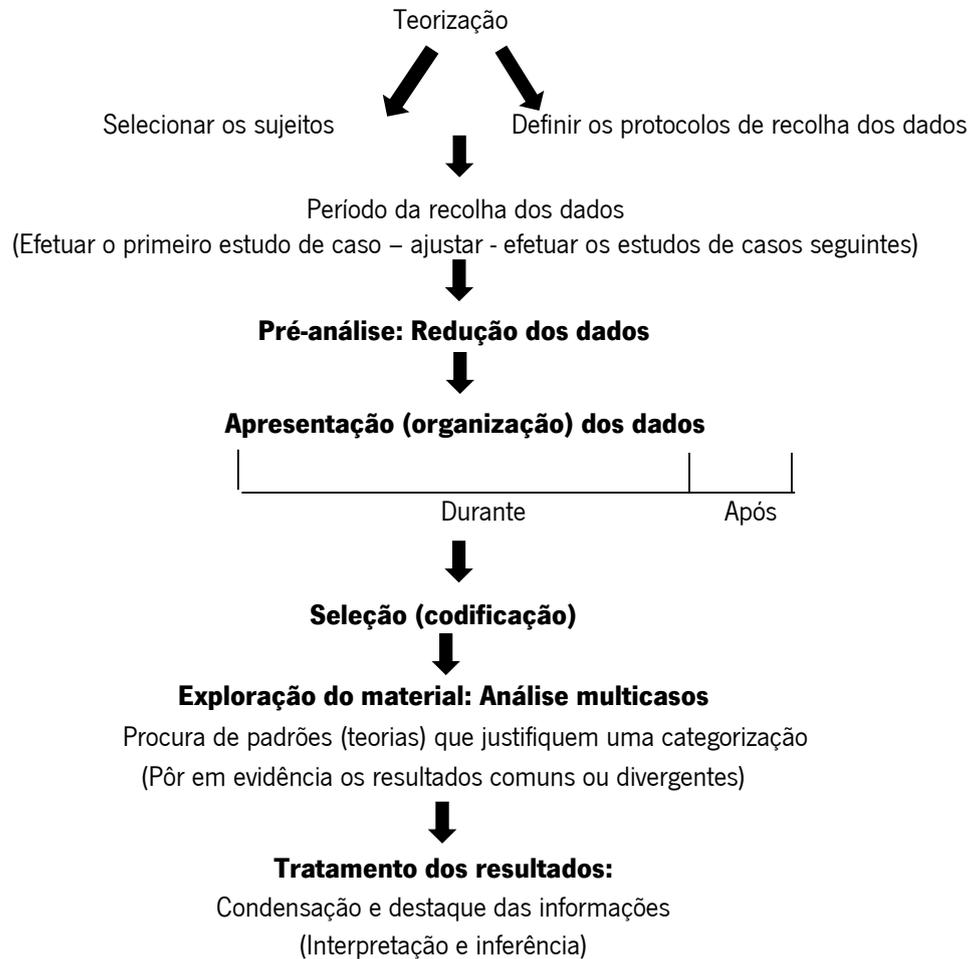
4.4 Procedimento de apresentação dos resultados

Depois de construído o sistema de categorias para a análise do processo de transição, demos início à apresentação dos resultados das análises dos multicasos. Os dados obtidos nas oito entrevistas foram cruzados de acordo com as suas respetivas categorias, destacando as diferenças e as semelhanças entre cada um deles. Desta forma, foi possível estabelecer uma relação entre a nossa base teórica com a análise do investigador em face das experiências reveladas pelas participantes. Assim, como considera Coutinho (2021), a teoria surge *a posteriori* dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na riqueza da diversidade individual e sua particularidade, na observação dos sujeitos, na interpretação e significados próprios, e não nas conceções prévias do investigador que a generalizaria. Daí que o propósito desta investigação seja o estudo dos dados emergentes de uma situação concreta (perceção sobre as transições) e a pesquisa dos fatores universais que permitem a comparação entre casos analisados anteriormente.

Para uma melhor compreensão sobre a sequência que nos levou a esta estrutura, traçamos um diagrama de fases, com a descrição dos métodos, do plano de recolha, da apresentação e análise de dados (Figura 6) da nossa investigação, com base nos estudos de Bardin (2016), Coutinho (2021), Lessard-Hérbet et al. (2013).

Figura 6

Diagrama de fases.



Capítulo III- APRESENTAÇÃO CONJUNTA DOS DADOS

Depois de, na metodologia, termos caracterizado o contexto dos participantes e a dinâmica da ação realizada nesta pesquisa de mestrado, envolvendo intervenientes relevantes no processo em que se baseou a pesquisa qualitativa realizada no Brasil, tendo como referencial a literatura internacional, este capítulo procede à apresentação conjunta dos dados obtidos através das entrevistas realizadas às oito mães.

Entretanto, importa fazer notar que, para chegar até esta fase, inicialmente foi realizada, para cada estudo de caso, a transcrição com a descrição detalhada dos resultados das entrevistas sob a forma de narrativa textual. De seguida, as transcrições foram resumidas com destaque para as principais falas das mães nos relatos sobre as suas experiências, e organizadas por categorias. Este resumo das transcrições facilitou, posteriormente, a Apresentação e Análise Individual dos Dados (como exemplificado no Anexo 4).

No entanto, pela densidade dos dados obtidos, considerou-se proceder à sua redução, sintetizando-os numa tabela com Análise de Dados Conjunta (como exemplificado no Anexo 5). Desta forma, procurámos favorecer: a compreensão e análise dos factos que surgiram com as entrevistas; o cruzamento e a discussão dos resultados encontrados; o posicionamento sobre as semelhanças e diferenças evidenciadas nos relatos e a reflexão sobre relações com a literatura.

Procura-se representar as singularidades na realidade das mães abordadas, especificamente relacionadas com o processo vivenciado na transição das suas crianças com TEA para o ensino fundamental, para estabelecer fundamentos que promovam a sua compreensão e a avaliação do alinhamento com as práticas recomendadas pelas investigações atuais.

Para a preservação da identidade dos envolvidos, foram seleccionados nomes fictícios, com as variações das letras em maiúsculo e em minúsculo, respetivamente, para os nomes das mães e das suas crianças, no segmento da ordem alfabética nas iniciais.

Primeiramente, desenhamos um quadro síntese com os dados mais relevantes de caracterização sobre as mães e sobre as suas crianças (Tabela 8) para traçarmos o estudo empírico dos dados. O produto final da caracterização das mães e das suas crianças foi o condutor da nossa compreensão sobre o público-alvo e factos.

Tabela 8

Dados das Mães e das Crianças.

| | MÃE/FAMÍLIA | CRIANÇA |
|--|---|---|
| A. ALICE e <i>Alan</i> | 40 anos, casada, funcionária pública, mãe do <i>Alan</i> de 7 anos (1º/EF) e de 2 filhos mais novos. | Nasceu prematuro; com 2 anos intensificaram-se traços do TEA (principalmente na fala); aos 3 anos é diagnosticado pela neurologista e inicia diversos acompanhamentos. Tem dificuldade de concentração, mas gosta da escola, e está a acompanhar bem a turma. |
| B. BEATRIZ e <i>Bil</i> | 44 anos, cursa pedagogia, é casada, mãe do <i>Bil</i> , de 7 anos (1º/EF) e de um rapaz de 17. | Aos 2 anos, surgiu o diagnóstico de TEA leve da psiquiatra. Seguiu o tratamento a tempo integral com TO, estimulação precoce, fonoaudióloga e psicóloga que o atendia. Baixa tolerância à frustração, fala bem desenvolvida, sempre foi o aluno adiantado da turma e está sendo diagnosticado com altas habilidades (AH). |
| C. CARLA e <i>Caio</i> | 44 anos, casada, vigilante, mãe do <i>Caio</i> de 7 anos (1º/EF) e de uma filha de 22 anos. | De uma gravidez muito desejada, acreditando no pediatra, só aos 3 anos e 8 m teve o diagnóstico do neurologista. “Hoje ele tem uma dificuldade enorme em pronúncia (...) mas entende muito bem o que a gente fala”, (¶13) e tem acompanhado a turma. |
| D. DANIELA e <i>Dália</i> | 48 anos, vendedora de roupas. Mãe da <i>Dália</i> de 7 anos (2º/EF) e de uma jovem de 20 anos que estuda enfermagem. | Diagnosticada por volta dos 5 anos, não consegue acompanhar os outros estudantes. A sua maior dificuldade é a concentração e atenção. Uma das suas atrativos são as pinturas, os desenhos, os jogos e as disputas. Ainda não forma frases, mas reconhece as letras. “Ela já aprendeu bastante coisas devido à exclusividade com ela em casa” (¶9). |
| E. EMÍLIA e os gêmeos <i>Edu</i> e <i>Eric</i> | 41 anos, enfermeira, casada e mãe dos gêmeos <i>Edu</i> e <i>Eric</i> de 7 anos (1º/EF). | De gravidez complicada, “encaminhados para a intervenção precoce” (¶2) antes de diagnóstico. A neuropediatra deu o laudo aos 3 anos e seguem com acompanhamento especializado. Acompanham bem a turma. <i>Eric</i> , com paralisia cerebral e deficiência motora, locomove-se com um andador, tem dificuldade em socializar, mas lê tudo, com competências cognitivas muito boas. A maior dificuldade do <i>Edu</i> é a concentração. |
| F. FERNANDA e <i>Flor</i> | 39 anos, sócia de escola; mora com o pai, o marido, os filhos <i>Flor</i> , de 6 anos (1º/EF) e Felipe, de 9 anos (com AH). | De uma gravidez “desejada e planeada (...); atingiu todos os marcos de desenvolvimento na idade correta” (¶5) “e por volta de 1 ano e meio foi perdendo essa funcionalidade da fala” (¶6). Aos 3 e meio teve o diagnóstico formal do TEA pelo psicólogo. Tem um atraso na área das habilidades sociais e da linguística. |
| G. GABRIELA e os gêmeos <i>Gil</i> e <i>Gal</i> | 42 anos, divorciada, trabalha numa loja no <i>shopping</i> , mãe dos gêmeos <i>Gil</i> e <i>Gal</i> de 8 anos (1º/EF). | “Têm 8 anos. <i>Gil</i> teve o diagnóstico do neurologista com 1 ano e 8 meses, que alertou sobre a urgência de ele ter contacto com outras crianças” (¶6). Hoje têm um diagnóstico de autismo leve. “ <i>Gal</i> tem dificuldade de concentração e <i>Gil</i> em colocar os pés no chão. Antes da pandemia (...) acompanhavam uns 92% das aulas” (¶18). |
| H. HELENA e <i>Hugo</i> | 38 anos, casada, mãe de 5 crianças, formada em fonoaudiologia, dedica-se a eles a tempo integral. | Diagnosticado aos 5 anos, “está sendo avaliado na categoria de gênio” (¶8). “O que o autorregula em crise é o conhecimento” (¶9). “Ele encontra-se muito bem socializado” (¶11) mas sua dificuldade é não ter um ensino que satisfaça o seu potencial. |

Das oito mães entrevistadas, seis trabalham, uma estuda, e outra dedica-se em casa ao cuidado exclusivo dos filhos. Seis são casadas, uma divorciada, e uma solteira. A idade das mães entrevistadas varia entre 38 e 48 anos. Todas as mães entrevistadas têm crianças com NE, têm outros filhos, sendo que das famílias analisadas duas têm gêmeos (ambos com TEA).

Relativamente às crianças investigadas, três são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Todas as crianças vivem com a família nuclear. A idade do diagnóstico das suas crianças varia: em dois casos aconteceram antes dos 3 anos de idade, em quatro casos antes dos 4 anos, e em dois aos 5 anos de idade. As mães **A** e **E** referem uma gravidez complicada e um parto prematuro, sendo que no caso **E** um dos gêmeos, *Eric*, também tem diagnóstico de paralisia cerebral e deficiência motora. As mães **A**, **B**, **C**, **E**, **G** e **H** referem que os seus filhos acompanham bem a turma. Ainda as mães **B** e **H** referem que os seus filhos estão a ser avaliados nas categorias de altas habilidades e de génio, respetivamente.

Sete crianças frequentaram a educação infantil no sistema público de ensino e uma criança frequentou a educação infantil numa instituição de ensino que pertence à família. À data das entrevistas, seis crianças estavam a concluir o primeiro ano do primeiro ciclo. Três famílias relataram terem sido beneficiadas pelo serviço de saúde ou por unidades de educação infantil/creches para atendimento especializado no Programa de Educação Precoce oferecido pela rede pública de ensino, que finda aos 4 anos de idade. Dentre estes, inclui-se o casal de gêmeos que foi referenciado logo após o nascimento.

Sete mães (exceto a mãe **D**) referem a permanência de apoios e de serviços de acompanhamento profissional às suas crianças e família.

De seguida, traçamos o estudo empírico dos dados, sob a ordem do sistema de categorias e subcategorias. Optamos por apresentar os oito casos de forma conjunta e transversal, para tornar mais claro o entendimento das características comuns entre as informações coletadas na transcrição dos discursos das participantes.

1. Pré-transição – Planeamento

PREPARAÇÃO DA CRIANÇA E DA SUA FAMÍLIA

As mães dos casos **A**, **E**, **F** e **G**, sentiram que a escola preparou a sua criança e a sua família, pois deu apoio, forneceu as informações necessárias, e promoveu uma reunião para esclarecimentos.

Segundo *ALICE*, a professora da escola do ensino fundamental foi a responsável principal pela

transição. Como a escola já conhecia *Alan*, por ele já lá estar a estudar, a preparação da criança e da sua família aconteceu no momento em que “indicaram que ele iria para uma turma reduzida com outra criança especial.... Teve uma reunião com a psicóloga da regional de ensino do plano piloto, ela conversou, contou o que observaram no *Alan* nos anos anteriores, o que tinha lá relatado e isso tudo ajudava para eles fazerem o seu enquadramento na próxima turma...” (¶8).

EMÍLIA evidenciou a participação de toda a equipa da escola para a transição. Refere que ocorreu uma reunião inicial, onde foram abordados todos os assuntos pertinentes para a transição das crianças, e citou o programa na educação infantil com visita para a integração com a escola sequencial como contributo para o bem-estar dos seus filhos e de toda a família. “A escola do jardim de infância tem um programa de integração dos alunos com a escola sequencial. Eles foram, foi bem legal, visitaram, conheceram, vai a turma toda... Voltaram com uma pipa, lápis, caderno que a escola deu” (¶6). Outro facilitador na preparação foi que “eles sabiam que era o último ano deles lá, eles participaram da festa de formatura então sabiam que iam mudar de escola e com a visita eles já não ficaram tão perdidos” (¶7).

FERNANDA refere que todos já conheciam a *Flor*, pois ela “foi para a escola que o irmão já estudava (...), a mesma escola, que estava superaberta para recebê-la e, posteriormente, para receber toda a equipe de profissionais que já a acompanhava para desenvolver um trabalho multidisciplinar” (¶21). Neste sentido, entende que *Flor* e a sua família receberam a preparação necessária para a transição.

Para *GABRIELA* “a escola está muito bem-preparada, todos têm a vontade de trazer o melhor” (¶22). “A diretora no jardim foi quem acompanhou na mudança para o ensino fundamental, a professora da sala de recursos (...) e a professora da sala de aula” (¶19), mas “o responsável principal era a psicóloga, foi a peça fundamental de frente (...). Foi realizado um trabalho em rede junto à escola do jardim” (¶24).

As mães dos casos **B**, **C**, **D** e **H** sentiram que a preparação na escola da sua criança e da sua família foi em parte satisfatório ou insatisfatório, pois falhou no apoio, no fornecimento das informações necessárias e/ou na promoção de uma reunião de esclarecimentos.

BEATRIZ considera que, apesar de um excelente trabalho com a construção do relatório e adequações curriculares “no jardim de infância, não teve a preparação do *Bill* para a entrada no Ensino Fundamental” (¶30) nem da sua família. “Foi uma escola que fez questão que ele visitasse no ano anterior, a diretora do jardim de infância então fez o contato com a nova escola, combinaram tudo e ele foi visitar com a professora e a diretora do jardim, entrando na sala e conhecendo inclusive a

professora atual dele” (¶20).

Para *BEATRIZ*, “apesar de ter sido deixado com antecedência todos os documentos do *Bil*, nesta escola não existe uma reunião de preparação para transição, inclusive de crianças neuro típicas. Elas saem do lúdico absoluto e são jogadas num mundo que elas não sabem bem o que é” (¶26). “Não teve nenhuma informação sobre o processo de transição do *Bil*, legislação, serviços disponíveis ou adequação curricular” (¶70) nem sobre os assuntos da sala de recursos. A iniciativa na busca dos direitos do *Bil* partiu da própria família. A mãe também refere a questão da matrícula, havendo um momento em que “a diretora chamou os pais e a representante da SEEDF, explicou toda a situação dizendo que a única coisa que poderia ser garantido era vaga a todos, porém não o turno. Como o rendimento de *Bil* não é bom à tarde (quando ele apresenta mais crises), então, para garantir o turno matutino do *Bil*, eu aceitei ir para outra escola” (¶12).

Para *CARLA*, “a atenção para *Caio* nessa preparação era um pouco limitada” (¶17), devido à falta de alguns recursos na escola da educação infantil; porém, sentiu que a escola deu apoio, que forneceu as informações necessárias, que promoveu uma reunião de esclarecimentos. Para *CARLA*, os responsáveis principais pela implementação da transição foram a diretora da educação infantil, que participou em todo o processo, que orientou, que realizou reuniões de decisão, que teve em consideração as suas preocupações e que deu encaminhamento às decisões sobre o *Caio*; com a diretora do ensino fundamental e com a professora da sala de recursos, que promoveram uma visita na escola, “foi falado (...) sobre a forma que seria recebido na escola, o que seria trabalhado, para o que servia a sala de recursos” (¶29).

Para *DANIELA*, “não houve nenhum momento de preparação com a família para o ano seguinte além do envio do relatório do jardim de infância para a escola” (¶12). E, “apesar de ter sido enviado para a escola nova os relatórios e os laudos médicos que *Dália* tinha, eles não reuniram, explicaram nem passaram nenhuma informação” (¶13). Não houve um responsável principal pela transição, pela liderança e pela tomada de decisão, nem existiu um plano de transição para a *Dália*. Para *HELENA*, a preparação da família para a transição “ocorreu de forma bem dolorosa e sem intermédio de ninguém que passasse por concreto o que estava acontecendo, no jardim de infância e na escola do ensino fundamental” (¶13). A escola não se mostrou disponível para a família, “quando fomos visitar para a matrícula e conhecer a escola em que *Hugo* foi encaminhado automaticamente, disseram que não era possível pois a diretora não tinha disponibilidade de horário. Depois os contatos posteriores eram bem restritos, ela não nos passou informações sobre a escola nem sobre os direitos do meu filho” (¶14). *HELENA* considera que “não teve planejamento, esclarecimentos (...)” (¶21).

ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DA SUA FAMÍLIA

As mães dos casos **F** e **G** consideraram que houve envolvimento da família no planeamento da transição, e consideraram-se satisfeitas com o cuidado da escola de educação infantil com o processo de avaliação informal das suas crianças no ingresso no Ensino Fundamental, demonstrando conhecê-las bem e dar prioridade às suas necessidades.

FERNANDA entende que a família foi envolvida no planeamento e que a escola demonstrava bastante interesse em conhecer a *Flor*. “A professora pediu uma semana para conhecer a *Flor* e, na semana seguinte ao início das aulas, ela chamou toda a família para conversar” (§28). Houve um esforço da escola em dar prioridade às necessidades da família e da sua criança, tendo a escola promovido reuniões, mostrando-se aberta ao atendimento multidisciplinar em conjunto com os profissionais que já a acompanhavam nos anos anteriores. A escola de educação infantil enviou “para a nova escola um relatório sobre a parte de conteúdo e desenvolvimento socio-emocional da *Flor*, com as adequações curriculares para a próxima série. O relatório também incluía algumas sugestões de atividades para a família trabalhar algumas habilidades sociais com ela” (§29). De acordo com a mãe, a escola é muito aberta e flexível às necessidades de toda a sua família, e ela sabe que em tudo o que precisarem “eles vão se empenhar para corresponder da melhor forma” (§48).

GABRIELA declara que “na estrutura com as pedagogas e as psicólogas toda a família foi muito bem amparada e envolvida em todo o planeamento da transição” (§22). *GABRIELA* relatou que construíram juntos um relatório sobre o desenvolvimento dos seus gémeos *Gil* e *Gal*, “me inseriram no processo e me deram uma cópia. Foi realizada a adaptação curricular e me senti incluída para o desenvolvimento das competências que foram apontadas” (§23).

As mães dos casos **A**, **B**, **C**, **D**, **E** e **H** consideraram em parte satisfatório ou insatisfatório o envolvimento da família no planeamento da transição.

Para *ALICE*, o envolvimento e participação da família no planeamento da transição foi pequeno, mais “de concordância, porque eles me informaram o que seria feito, que *Alan* iria para uma turma reduzida com outras crianças típicas. Até questionei se não seria melhor uma turma especial e eles disseram que não que ele daria conta de uma turma reduzida já que ele tinha um cognitivo bom” (§10). Porém, ela percebeu que teria abertura no planeamento da transição, pois eles sempre a “acolheram muito bem, se precisasse entrar com algum questionamento, mas realmente não houve necessidade” (§11). Existiu um registo, a família assinou, e receberam uma cópia impressa. Ainda para *ALICE*, ocorreu de forma “individualizada a inserção de *Alan* no próximo ano” (§13). Destacou o

seu envolvimento, desde o início, no processo de desenvolvimento das competências a serem trabalhadas para a transição do seu filho para a etapa seguinte, considerando que a escola demonstrou iniciativa em conhecer bem *Alan* e as suas especificidades.

Para *BEATRIZ*, a escola não a incluiu em nenhum momento da transição, e destaca que o que mais lhe “chamava a atenção é que não existe uma transição adequada para o Ensino Fundamental. Nessa nova escola em que ele está agora não existe o trabalho em conjunto com a família” (§21). Entretanto, identifica um “relatório semestral (construído com factos das observações feitas no dia-a-dia dele), realizado pela professora do Jardim de Infância e a adequação curricular que foi feita e sempre exposta às famílias ao longo do trabalho desenvolvido” (§27); a família recebeu uma cópia e “a escola os encaminhou para a escola sequencial junto às adequações curriculares. Era um relatório excelente que descrevia fielmente o *Bil*, era possível vê-lo inteiro naquele relatório” (§29).

Para *CARLA*, este envolvimento foi promovido por toda a equipe da escola de educação infantil. Segundo *CARLA*, “esteve presente as diretoras, uma psicóloga e uma psicopedagoga para fazer uma avaliação informal com *Caio*” (§24), na forma de um relatório sobre o seu desenvolvimento, tendo posteriormente uma cópia sido entregue à família. “Porém, quem tinha atenção maior sobre adequação curricular era a professora da sala de recursos” (§25). Foi esta quem se sentou com a mãe para saber se ela estava de acordo, quem explicou e “orientou sobre as adequações, quais os materiais que poderia ajudar no trabalho com ele. O que seria melhor para tentar ser trabalhado com ele em sala” (§26).

CARLA sentiu-se envolvida, recebeu orientações sobre como auxiliar o *Caio*, e os profissionais “tiveram a preocupação de conhecer *Caio*” (§30). Entretanto, refere que, para entrar na escola sequencial “a vaga seria definida por um sorteio. Mas o que definiu a escolha entre as duas escolas disponíveis para ele foi a que tinha o turno matutino, pois ele não se adapta no turno da tarde” (§19). “Fomos praticamente obrigados a tirá-lo da escola sequencial, onde ele já tinha uma figura conhecida, a professora que o acompanhava na sala de recursos, o que poderia ser uma importante presença que o faria sentir-se seguro” (§20). “Quando eu soube do sorteio me senti num jogo onde eu tentava acertar. Então eu disse que abriria mão da vaga do meu filho para evitar esse inconveniente” (§21).

DANIELA considerara inexistente o envolvimento da família no planeamento da transição, e ainda declara que “não houve interesse e preocupação da escola em conhecer *Dália*” (§15), não levou em consideração a avaliação das necessidades da família. *DANIELA* declarou que as preocupações da sua “família não foram atendidas, apesar das promessas eles não cumpriam” (§24), e acredita “que eles não leram o relatório do Jardim de Infância (...) nem seus laudos médicos (...). A escola, além do

encaminhamento para a sala de recursos, não se reuniu para discutir e avaliá-la” (¶25).

EMÍLIA não se lembra de ter participado numa reunião formal de planejamento, explicando que a psicopedagoga que atendia *Edu* e *Eric* “desde a educação precoce é a mesma que atende eles na escola nova, então já os conhecia bem desde bebês” (¶11). De uma certa forma, demonstrou sentir-se envolvida no planejamento, ao referir o cuidado demonstrado pela escola de educação infantil em conhecê-las bem e em dar prioridade às suas necessidades. Aponta que “não foi utilizado instrumento formal de avaliação, mas foi realizado o relatório bem completo dos dois” (¶13). Posteriormente, ela recebeu uma cópia dos “documentos dos relatórios deles e da adequação curricular para o primeiro ano, explicando o que eles tinham direito” (¶12). *EMÍLIA* relata a tensão vivida na fase da matrícula, que, mesmo com a promoção da visita à escola sequencial à educação infantil “não se tinha a certeza de que na escola sequencial teriam vagas, então visitei várias escolas perto de casa e fiquei muito triste pois não fomos bem acolhidos, não conseguimos nenhuma” (¶6).

Ainda para *HELENA*, “eles demonstraram não ter interesse em ouvir nossas preocupações nas tomadas de decisões” (¶15). “Quando fizemos a matrícula de *Hugo* a escola tinha o conhecimento que era autista, recebeu seus laudos, todos os relatórios, mas o colocou numa turma de 33 alunos, sendo que um deles tinha síndrome de *Down*, outro com retardo mental e um terceiro com TOD” (¶16). “Mesmo com o questionamento das famílias a turma permaneceu cheia, as crises do *Hugo* se acentuaram” (¶24). Considera-se insatisfeita com o processo de avaliação do *Hugo* para o seu ingresso no Ensino Fundamental. *HELENA* ainda refere que não houve nenhuma avaliação do *Hugo* para o ingresso no Ensino Fundamental, “ele participou apenas de uma investigação das psicólogas da rede que buscavam entender o porquê ele era agressivo” (¶17).

HELENA considerou que a escola não levou em consideração a avaliação das necessidades da criança/família, “não teve avaliação para *Hugo*, eu que procurei a professora e falei sobre ele, como era sua situação para sabermos qual era a meta a ser traçada” (¶37). A escola não demonstrava interesse em atender às solicitações da família, “não demonstrou nenhuma flexibilidade para atender melhor *Hugo*” (¶18); não se mostraram abertos para desenvolver um trabalho em conjunto com os profissionais que o acompanhavam; não demonstraram interesse em conhecê-lo.

2. Decurso da Transição – Implementação

ACOLHIMENTO

As mães dos casos **A**, **C**, **E** e **G** consideram satisfatória a articulação entre os envolvidos e os recursos disponibilizados à família pelos profissionais de educação, destacando o momento de receção/acolhimento na escola.

ALICE referiu não ter nenhuma reclamação, apenas elogios. “Teve um acolhimento para a ambientação das crianças (...) mas nada específico para unir as famílias” (¶17). *ALICE* relata que a primeira coisa que a escola do ensino fundamental fez foi tomar conhecimento do relatório sobre o *Alan*. A professora disse-lhe no primeiro dia de aula “que conheceu o *Alan*, que conversou com a professora do ano anterior sobre ele, demonstrando iniciativa de conhecer as necessidades básicas dele como por exemplo a ida ao banheiro” (¶20). Relata que a professora “se colocou à disposição para esclarecimento de qualquer dúvida ou orientação sobre o desenvolvimento do *Alan*” (¶21). “Eles se apresentam muito no dia a dia então a nossa família sabe a quem recorrer quando precisam” (¶23).

CARLA relata que “na nova escola os profissionais demonstraram interesse em conhecer *Caio*. Fui recebida pela diretora e assim que se iniciaram as aulas fomos convidados para uma visita justamente para eles conhecê-lo melhor” (¶28). Ela descreve outro momento em especial para o acolhimento e apresentação das famílias, em que “alguns pais foram chamados na sala de recursos, todos se apresentaram e apresentaram as crianças, falaram do problema, da deficiência delas. Foi uma possibilidade de interagir mais uns com os outros, trocar ideias, trocar contactos” (¶34).

EMÍLIA sentiu que toda a escola acolheu com alegria os seus gémeos *Edu* e *Eric*, e que preparou os outros pais para a chegada dos seus filhos. Ficou bem tranquila com o acolhimento, com a comunicação, com o relacionamento com as famílias, com a organização, com a promoção da “autonomia e independência das crianças” (¶16). “Com a pandemia, não teve tempo para fazer muita coisa do que planejaram, mas a escola se mostrou bem aberta e flexível para atender e esclarecer as dúvidas das famílias” (¶23). A “escola manteve a qualidade no atendimento mesmo em meio a pandemia, promovendo eventos para aproximar as crianças e famílias” (¶28). Sempre se dispuseram a atendê-los, questionando a vontade deles nas decisões a tomar, preparando os profissionais da escola, as famílias e as outras crianças para que se sentissem bem em participar.

Segundo *GABRIELA*, a escola mostrava abertura em relação às sugestões colocadas pela mãe, “se preocupava em conhecer as crianças, a rotina dentro de casa, os relatórios” (¶24). “A

comunicação sempre foi muito boa, me esclarecendo como iria ser” (¶26), “eu senti que existiu muito o *feedback*, querendo conhecer minha vida e dos meus filhos, o que contribuiu até mesmo para o bom humor de *Gil* e *Gal*. Me entendendo, os profissionais os entendiam também e poderiam fazer o melhor para mim e para eles na escola” (¶27). A “escola organizou alguns momentos para reunir as famílias que estavam chegando, para unir os pais, apresentar o currículo, falar sobre as adequações curriculares e os serviços que eles teriam. Estes também foram momentos para as crianças com NE interagirem” (¶28). “A escola promove muitos eventos para interagir com todo mundo. Até a pandemia, sempre mantiveram a interação, as reuniões, o repasse sobre o desenvolvimento de *Gil* e *Gal*, a abertura para mim e os profissionais que o acompanhavam de fora darmos alguma sugestão” (¶33).

As mães dos casos **B**, **D**, **F** e **H** consideram em parte satisfatório ou insatisfatório a articulação entre os envolvidos, os recursos e os serviços prestados à família pelos profissionais de educação, principalmente na recepção/acolhimento às famílias.

BEATRIZ relata que a escola não realizou uma reunião para a recepção às famílias, tendo o contacto partido da sua família. Acredita “que este é um erro interno, um erro da escola, erro de gestão” (¶24), porém, não sabe “a origem de um erro tão gigantesco com alunos não neuro típicos, ainda mais por ser uma escola conhecida por ser especialista em Transtorno Global de desenvolvimento” (¶25), o que a deixou muito preocupada. “Quando você vai para o EF se muda completamente a estrutura, o lúdico já não aparece e depende muito do professor (...), a questão do parque inexistente no EF e isso foi muito frustrante, pois ele amava ir para a escola, ele queria ir sábado, domingo e feriado” (¶31).

BEATRIZ também relata que em nenhum momento foram chamados à escola nova para conversar sobre o *Bil*, e que os contactos foram uma iniciativa da família. “Em nenhum momento *Bil* foi chamado (...), não teve nenhuma situação diferente de recepção a estas crianças com TEA” (¶36). “Consideramos que é um problema da gestão da escola, pois a diretora não delega, quer concentrar tudo, controlar todos o tempo inteiro e não incentiva a participação dos pais” (¶49). “Em nenhum momento foi oportunizado o contacto com outras famílias que experienciavam o mesmo processo” (¶50). Lamenta que as crianças não têm acesso ao parque infantil e “não há um espaço para conversar sobre isso, o que é muito frustrante. Não sei se é uma orientação que vem da Secretaria de Educação ou da gestão da escola” (¶61). A “abertura, a acessibilidade, a resposta aos questionamentos da família e o trabalho muito interessante com o lúdico no ensino da matemática, foi mérito da professora e não da escola” (¶82). Refere a falta do trabalho da escola com a comunidade

escolar, incluindo o envolvimento dos pais com o dia-a-dia da escola, como forma de potencializar o trabalho de todos. *BEATRIZ* diz ser frustrante ter percebido que não há um espaço para conversar, “existe uma quebra na forma de se comunicar com a comunidade, com os pais” (§64), não existe “abertura para as famílias questionarem nada sobre o andamento da escola” (§69). “O contato é todo via agenda. A marcação das reuniões com as professoras da sala de recursos, informação para a primeira saída do ano (...), tudo é feito pela agenda” (§89).

DANIELA referiu que “não teve esse momento de transição, aquela atenção de chegar, se apresentar a família, de explicarem sobre a escola, os acompanhamentos que a *Dália* teria, a forma como a escola estava preparada para recebê-la” (§17).

FERNANDA considera em parte satisfatória a articulação dos recursos e serviços prestados à família pelos profissionais de educação, pois não sentiu que recebeu todas as orientações necessárias; “eu já sabia que a escola tinha uma orientadora escolar e estava recebendo uma pedagoga para fazer a parte de mediar a relação escola-família. Mas acho que a própria sala de recursos estava fechada, então não ficou muito claro a informação sobre os recursos e serviços que *Flor* teria direito, não houve um atendimento formal nesse sentido” (§42). Mencionou situações positivas, como o caso da recepção à *Flor*, em que a professora foi a responsável principal, demonstrando bastante interesse em conhecê-la. Ela “foi muito bem acolhida, a professora foi a responsável principal pela sua recepção, demonstrava bastante interesse em conhecer *Flor*, era possível perceber que ela tinha lido seus relatórios” (§32). Entretanto, destaca a necessidade de um momento especial para a recepção das novas crianças que estão a entrar na escola, com o acolhimento e apresentação das crianças com NE a toda a comunidade escolar, definindo-os como potenciais facilitadores na transição.

Segundo *HELENA*, “no início do ano a diretora fez uma reunião geral com todos os pais no pátio, explicando as orientações e as regras a serem cumpridas (...). Não foi falado sobre a nova fase, currículo, adequação curricular nem sobre os direitos e serviços disponíveis” (§35). “Não foi promovido momento de conhecerem o *Hugo*, a escola o chamava de *o menino* e ele odiava isso. Também não houve oportunidade dos pais se conhecerem e a escola nos colocava diante deles de uma forma constrangedora e expositiva” (§36). “Acabou que as pessoas da escola e os pais não sabiam que ele era autista, apenas que era um menino problemático que atrapalhava a professora a dar aula” (§20). Para *HELENA*, “a escola nunca se apresentou aberta para que a família estivesse perto. A única coisa que estava planejado era uma festa de encerramento do ano que os pais poderiam participar” (§42). “Depois das famílias solicitarem muito no mês das crianças a escola foi a um parque de diversões, mas a diretora pediu para eu não mandar *Hugo* pois ele dava muito trabalho” (§43). “Quando eu

questionei ela disse que então eu teria que ir junto. Eu discordei e a diretora contratou uma pessoa para ir com ele. Este foi o único momento positivo que ele recorda da escola, a única vez que alguém o tratou bem” (¶44).

MEDIDAS DE APOIO

As mães dos casos **A**, **E**, **F** e **G** consideram satisfatórias as medidas de apoio prestadas pelos profissionais de educação para a adaptação das crianças e das suas famílias na transição, e a maioria sentiu que realizaram as adequações curriculares necessárias.

Para *ALICE*, a “transição à nova turma foi muito tranquila, (...). *Alan* já estava super adaptado, não teve choro nem resistência, já ia e voltava feliz. Aprendeu o nome da professora no primeiro dia, chegava em casa falando dela” (¶15). “Ocorreu de forma bem sincronizada, nessa mudança de uma fase para a outra” (¶17). A professora foi apresentando o *feedback* oral sobre o seu desenvolvimento, “eu vi muito interesse da professora de conhecer ele, suas necessidades e poder ajudar, se colocando à disposição para nossa família poder se aproximar e tirar qualquer dúvida ou orientação sobre ele” (¶21).

EMÍLIA elogiou o plano de transição da escola e a sua adequação às suas crianças, considerando que a “escola é bem diferenciada” (¶15). Sobre o acompanhamento do desenvolvimento dos meninos, relata que a professora repassava no momento da saída as situações mais relevantes, e que “isso foi importante para a transição deles à nova turma” (¶24).

FERNANDA considera satisfatório o processo de adaptação da criança e da sua família, mencionou abertura à adequação curricular e ao trabalho multidisciplinar desenvolvido com sua filha. “Apesar do curto tempo, foi uma transição tranquila, ela foi muito bem recebida na escola por todos” (¶30). Considerou que a escola se adaptou a *Flor*, que não existiu “uma necessidade de que ela fizesse como os outros ou fizesse porque os outros estivessem fazendo” (¶36). A mãe relata que, diariamente e de forma informal, presencialmente ou via agenda, acontecia uma avaliação sobre o desenvolvimento da *Flor*. De acordo com *FERNANDA*, “esse acompanhamento inicial foi essencial para a transição da *Flor* ao novo ambiente, até porque foi uma adaptação de todo mundo, inclusive da família” (¶46), e era uma oportunidade para conversarem e se orientarem. Houve adequação das atividades, com propostas “mais lúdicas para que as crianças atípicas também conseguissem trabalhar e fazer as coisas, não só com conteúdo da alfabetização” (¶55).

Para *GABRIELA*, a escola esteve empenhada em corresponder bem às necessidades de toda a família, “sempre existiu uma parceria, eu me senti uma parceira. A escola também teve uma grande

adaptação à nossa família” (§25). “Existiu sempre este acompanhamento de dar o retorno de como tinha sido o dia (...). A escola sempre se manteve aberta para me ajudar com qualquer coisa do dia a dia ou com documentos ou esclarecimentos que eu precisasse para requerer os direitos dos meus filhos” (§29), inclusive promoveu reuniões para apresentar a perspectiva dos profissionais sobre o “desenvolvimento dos gêmeos *Gil* e *Gal* em sala de aula, que eram poucas as crises deles na escola. Eles ficavam bem a aula inteira, nunca teve horário reduzido” (§20). “Sempre existiu a preocupação em oferecer o melhor para eles, sempre recebi o *feedback* do que poderia ser melhor para eles, as professoras me perguntavam” (§26), a professora regente, a professora da sala de recursos e “a psicóloga sempre me passavam pessoalmente o retorno sobre o andamento das crianças nas aulas. Mostravam-se abertas às minhas colocações, me senti muito envolvida” (§30).

As mães dos casos **B**, **C**, **D** e **H**, consideram em parte satisfatório ou insatisfatório as medidas de apoio prestadas pelos profissionais de educação para ajudar a adaptação das crianças e das suas famílias na transição, e a maioria sentiu que não recebeu devidamente as adequações curriculares.

Segundo *BEATRIZ*, o papel concebido pela iniciativa pessoal da mãe foi intermediar o processo das adequações curriculares com a professora; promover as intervenções, bem como o trabalho das competências necessárias com o *Bil*, solicitar reuniões com a escola e fazer valer os direitos do *Bil* ao acompanhamento do Educador social voluntário. “Não existiu nenhum apoio da escola” (§37). A mãe desconfia que, para a transição, a escola não “teve algum contacto com os relatórios enviados sobre *Bil*, inclusive a professora da sala de recursos, porque a entrada na escola é sempre muito dificultada” (§44).

BEATRIZ também considera que, além de não ter ficado claro para as famílias o trabalho que eles desenvolvem com a adequação curricular das crianças com NE, “nunca falaram nada. Só depois da pandemia que a professora começou a conversar sobre o assunto” (§90), não teve “conhecimento de nenhuma avaliação formal realizada com *Bil* (...)” (§27). “Não se sentaram com a família para ler relatórios ou realizar adequação curricular sugerida no jardim de infância, não houve conversa sobre o desenvolvimento dele, inclusive isso foi muito questionado e ninguém falou absolutamente nada” (§78). O que tem sido feito atualmente é que a professora liga para fazer a adequação curricular. A mãe também sempre comunica com a professora, passa “para ela quando *Bil* tem uma dificuldade específica, quando é necessário fazer adaptações com algo que seja seu hiper foco nas atividades que ele se recusa a realizar” (§77).

CARLA considera em parte satisfatórias as medidas de apoio prestados pelos profissionais de educação para adaptação das crianças e suas famílias na transição. Na adequação curricular e no

processo de adaptação de *Caio*, os profissionais “cumpriram com o que foi apresentado” (§30) na educação infantil. *CARLA* referiu, para além das reuniões promovidas pela escola, que quando surgiam dúvidas a família ligava e “era marcado um horário de acordo com a disponibilidade que eles tinham lá e acabavam esclarecendo tudo, os direitos de *Caio* (...), o direito às adequações curriculares, o processo de transição” (§35). *CARLA* refere igualmente o direito a um Educador Social Voluntário que tem como função acompanhar o seu filho em todas as atividades realizadas no contexto da escola. Porém, talvez pela falta de tempo, não percebeu “que o trabalho da escola foi adaptado para atender às necessidades da família ou de *Caio*” (§31).

Após o processo de transição ter sido concluído, *CARLA* alega que a família tem mantido contacto somente com a professora, que transmite todos os dias mais informações. Entretanto, o contacto com a equipa escolar em si é inexistente. “Depois da pandemia não houve mais nenhum contacto. Às vezes é enviado alguma informação da direção, mas da sala de recursos mesmo não, não existiu mais contacto” (§31). A professora manteve contacto informal e regular, pelo telefone, que sempre dava informações sobre a adaptação do seu filho à escola, orientava a mãe, conversava e a envolvia na transição. *CARLA* acredita “que isso interferiu e ajudou muito na adaptação do *Caio*” (§37).

DANIELA demonstra insatisfação com as medidas de apoio na transição. Ela indica uma falha da escola no acompanhamento da família durante a transição, principalmente na adaptação e nas adequações curriculares. Para a mãe, “não houve retorno sobre o processo de adaptação da *Dalia* à nova escola (...), a professora da classe regular, com 15 crianças em sala, não consegue atender com estas adaptações e apoio necessário a uma criança com NEE” (§26). Ela ainda refere a falta de preparação e de especialização sobre o autismo, além “de uma pessoa em sala para auxiliá-las com essas crianças que não têm a atenção necessária” (§27) para acompanhar a turma. Existiu apenas reposta da professora da sala de recursos, após o seu atendimento, trazendo algumas colocações.

HELENA considera que “não teve preparação, acolhimento, adequação curricular. Apenas no meio do ano eles (...) trouxeram o currículo adaptado (...) que não era para ele, era a cópia de uma outra criança. Também não existiu nenhum momento de aproximação das famílias” (§21) “e o único contacto que tinha com a professora eram comentários negativos na agenda que *Hugo* tinha acesso, lia e isso mexia com ele” (§34). Referindo alguns momentos vividos na escola por *Hugo*, e a ausência de algum momento promovido pela escola para avaliação, a mãe enfatiza que “essa foi a experiência bem traumática que *Hugo* teve na transição” (§29) que o marcaram muito, “ele se sentia muito culpado e ainda lembra de tudo. Ele passou por anos de terapia para reconstruir a autoestima dele” (§30).

3. Pós-transição - Avaliação do Processo

AVALIAÇÃO FORMAL E INFORMAL

As mães não fizeram referência a nenhum momento de avaliação formal realizada na escola de ensino fundamental para um acompanhamento do desenvolvimento da sua criança durante o processo de transição. Entretanto, as mães dos casos **A, C, E, F, G** dizem-se satisfeitas com alguns momentos informais que consideram como avaliação, em que as professoras deram os seus “*feedbacks*” de forma oral na saída da escola, por telefone ou agenda, e as mães puderam também pôr-se a par do andamento das aulas e da adaptação das suas crianças.

Para *ALICE*, “por conta da pandemia não teve tempo de uma avaliação escrita além do *feedback* oral a cada dia que eu o buscava na escola. A professora passava um relato oral com o retorno sobre o seu dia, suas conquistas e como ele acompanhava a turma” (§21).

CARLA declara: “sempre tive um retorno da professora, não dava para estar lá, mas sempre nos falávamos pelo telefone. Ela sempre estava me orientando, falando comigo, me envolvendo na transição do meu filho à escola” (§37), mesmo com a pandemia.

Para *EMÍLIA*, “informalmente, principalmente quando o pai ia buscá-los, a professora sempre repassava sobre os acontecimentos nas aulas, como os meninos estavam acompanhando a turma, como se adaptavam, se desenvolviam e se comportavam” (§24).

Para *FERNANDA*, “não ocorreu uma avaliação formal, entretanto acontecia uma avaliação diária da professora sobre a adaptação e o desenvolvimento da *Flor*. Se não houvesse tempo de um encontro presencial, a agenda estava funcionando muito bem e a escola se adaptava às colocações levantadas” (§45). Para *GABRIELA*, “a escola promoveu reuniões sobre este acompanhamento (dos profissionais), como estava o desenvolvimento dos gêmeos *Gil* e *Gal* em sala de aula” (§20) e a psicóloga, a professora da sala de recursos e a professora da sala de aula sempre conversavam de forma informal, davam um *feedback* sobre o desenvolvimento das crianças, “existia um conjunto desse acompanhamento” (§19).

As mães dos casos **B, D e H** revelaram-se insatisfeitas em relação à avaliação, e consideram não haver nenhum momento na escola de ensino fundamental para acompanhamento do desenvolvimento das suas crianças durante o processo da transição.

Segundo *BEATRIZ*, não houve um momento de avaliação. Existiu o contacto por telefone com a professora, para fazer as adequações curriculares, e “a avaliação acontece de forma mais informal. Não sei como é feito pois foram só vinte dias letivos antes da pandemia e não tivemos tempo de

avaliação” (¶78). Depois da pandemia, inclusive, a professora “informou todos os pais que ela faria reuniões pela plataforma justamente para poder receber esse *feedback* de como estavam os alunos, como eles estão recebendo essas aulas e como estava sendo o desenvolvimento deles, pois ela não tem muito como avaliar, é complicado” (¶90).

Para *DANIELA*, nada, “além das falas da professora da sala de recursos, a cada final da hora semanal de atendimento, sobre o seu desenvolvimento, sobre seu potencial e sobre as adaptações necessárias para seu melhor aprendizado” (¶26). Para *HELENA*, “não teve avaliação para ele, eu que procurei a professora e falei sobre ele, como era sua situação para sabermos qual era a meta a ser traçada. Ela foi muito resistente, dizendo que tinha muita experiência na área” (¶37). A título de informação, todas as mães nos deixaram um contributo com as suas percepções acerca do processo de transição dos seus filhos para o ensino fundamental, com os aspetos positivos e as dificuldades vivenciadas na transição:

ASPETOS POSITIVOS

Quando questionadas sobre os aspetos positivos vivenciados na transição, as mães fizeram algumas declarações:

➤ As mães dos casos **A**, **B** e **E** destacaram o comprometimento e prestabilidade das escolas. Para *ALICE*, a escola onde o *Alan* está é muito boa e comprometida, nos mínimos detalhes fez-se competente, presente e ágil na resolução dos problemas e sugestões de melhoria. *BEATRIZ* elogia a figura da diretora da educação infantil, quando fizeram “o pedido no ano passado (...) para promover uma visita das crianças à nova escola” (¶79); e a professora do ensino fundamental que se mostrou acessível, empenhada na adequação das atividades e preparação dos materiais para o *Bi*; Para *EMÍLIA*, existe “uma equipe bem comprometida” (¶26).

➤ As mães dos casos **C**, **E**, **F** e **G** referiram o aspeto interação e inclusão. *CARLA* destaca “a interação do *Caio* com as outras crianças (...) e isso teve muita relação com o trabalho realizado pela escola que ajudou bastante” (¶38); para *EMÍLIA*, a escola é diferenciada, mostra-se sempre preocupada com a inclusão, faz questão que todas as crianças participem, independentemente do comprometimento que elas tenham; eles promovem uma visita para as crianças conhecerem a escola nova; já *FERNANDA* dá a conhecer a sua satisfação por “*Flor* conseguir ficar em sala numa outra escola completamente diferente (...), e ter conseguido ficar bem, adaptar-se a esse novo ambiente. E este foi o resultado do trabalho desenvolvido pela escola, de receber a *Flor* (...), sem fazer

um pré-julgamento de que seria muito difícil trabalhar com ela” (¶52); para *GABRIELA*, “foi sensacional a interação social com as pessoas, os profissionais e as outras crianças, foi muito importante. Existia uma interação geral com todas as pessoas da escola” (¶31).

➤ **B** e **E** apontam a visita à escola sequencial. *BEATRIZ* descreve-a como um aspecto positivo; no entanto, a mobilização da escola decorreu de iniciativa sua. *EMÍLIA* elogia “eles terem ido visitar e conhecer a escola nova” (¶29).

➤ As mães dos casos **D** e **H** declararam uma ausência de pontos positivos. Para *DANIELA*, “nessa escola não foi possível perceber o seu desenvolvimento” (¶28), não tinham a segurança e o apoio que precisavam; a *Dália* “não gostava da escola, não tinha nada que a atraía lá” (¶30); e, para *HELENA*, “não houve nenhum aspecto positivo” (¶38) no decorrer da transição.

DIFICULDADES

As mães fizeram algumas declarações sobre as dificuldades vivenciadas na transição:

➤ As mães dos casos **A**, **B**, **C**, **E**, **F** e **G** referiram a questão da pandemia e a sua interferência no processo de transição.

Mesmo declarando não se lembrar de ter vivenciado alguma experiência negativa, *ALICE*, em algumas de suas declarações ao longo da entrevista relatou que “por conta da pandemia não teve tempo de uma avaliação escrita” (¶21) e ter sido muito difícil a falta de acesso à escola com as aulas “online, para uma mãe que tem um filho especial, a comunicação com a escola foi afetada, a professora entrou de atestado médico e entrou uma professora nova que eu não tenho acesso, dificultando muito. Meu filho praticamente não está acompanhando nenhuma aula. Depois da pandemia a parte educacional está sendo muito insuficiente” (¶25).

Segundo *BEATRIZ*, “quando começou a pandemia eles demoraram para dar algum retorno da sala de recursos” (¶42) e “a implementação das aulas pela plataforma foi muito complicada e as terapias pelo *WhatsApp* também” (¶63). “Não foi oportunizado às crianças exporem como estavam sentindo com tudo isso, com o fato da aula *online* e as outras questões normais de escola” (¶67).

CARLA diz que a relação com as famílias foi afetada, “depois da pandemia não houve mais nenhum contato. Às vezes é enviado alguma informação da direção, mas da sala de recursos mesmo não, não existiu mais contato” (¶31) e “não houve tempo para esclarecer outros serviços disponíveis de atendimento que ele teria direito e a adequação dos programas curriculares do primeiro ano” (¶36).

EMÍLIA, mesmo declarando “que não tem nada para reclamar só a agradecer e que fica tranquila em ver “que *Edu* e *Eric* estão num lugar excelente” (¶27), afirma em algumas das suas declarações ao longo da entrevista que “com a pandemia, não teve tempo para fazer muita coisa do que planejaram” (¶23).

FERNANDA consegue enxergar um lado positivo e um ganho com as aulas *online* na questão da flexibilidade da sua filha, “ela está aprendendo a aprender de outras formas também” (¶51). Entretanto, relata algumas perdas: “*Flor* gosta muito de escrever, gosta de brincar com letras, porém tem resistido muito às tarefas, mas acho que tem mais a ver com a questão deste momento *online* que estamos vivendo” (¶20); “na fase em que a escola vivia o momento da parte social das crianças se encontrarem, se conhecerem e interagirem, aconteceu a trajetória crítica da pandemia e *Flor* nem teve tempo de ser bem recebida pelas crianças” (¶30); parte do planeamento da professora, as “adequações curriculares e a apresentação dos conteúdos e currículo, a (...) reunião no fim do primeiro mês, quando ela teria o resultado do teste da psicogênese realizado com *Flor* para adequar o seu currículo, mas, com a pandemia, não deu tempo” (¶44).

GABIRELA refere que “*Gil* não entendia a dinâmica das aulas quando passaram a ser *online*. Ele não se concentrava, queria falar com todos, interagir, contar história” (¶15), sendo que “antes da pandemia eles estavam muito bem desenvolvidos, acompanhavam uns 92% das aulas” (¶18).

➤ As mães dos casos **B**, **C** e **H** apontaram as relações. *BEATRIZ* critica a dinâmica das reuniões, a falta de amor pela profissão por parte dos profissionais, e relata uma experiência negativa com um educador social voluntário no segundo período; para *CARLA*, o facto de “*Caio* não querer interagir, não querer ir para a escola” (¶40) está relacionado com a falta de “mais atenção, mais pessoas preparadas para isso, pessoas com mais capacidade para receber e preparar *Caio* (¶41); *HELENA* ficou muito assustada com o facto de a escola ser “muito fechada com os pais” (¶41).

➤ As mães dos casos **B** e **G** consideram que existe uma descontinuidade entre as escolas de educação infantil e do ensino fundamental. *BEATRIZ* aponta a questão da rutura do trabalho com o lúdico e com o parque infantil; e *GABRIELA* aponta “a falta que faz o vínculo da escola anterior, quando nos acostumamos com os profissionais, mesmo que a mudança seja para uma escola próxima, é uma outra escola, um outro ambiente, num momento delicado de transição” (¶32).

➤ As mães dos casos **D**, **F** e **H** destacam como dificuldade a ausência de acolhimento e inclusão das crianças com NE e suas famílias na escola. *DANIELA* “não sentiu empenho da escola em fazer *Dália* e a família mais próxima e confortável naquele ambiente” (¶31); *FERNANDA* refere “não

teve um momento específico para a acolhida da criança atípica, para que todos conhecessem suas especificidades” (¶53); *HELENA* fala do “preconceito das pessoas não se atentarem que *Hugo* tinha uma NE e que ele tem direito de ser tratado de uma maneira diferenciada (...) e a escola foi muito resistente a querer garantir (...) que esses direitos fossem cumpridos” (¶39). “Não promoveram um ambiente ou situação para que ele conseguisse se adequar. Eles não fizeram nenhum trabalho de adaptação” (¶40).

RECOMENDAÇÕES

As mães encerram a entrevista com algumas recomendações/sugestões para a escola deixar as famílias mais confiantes e tranquilas:

➤ As mães dos casos **A, C, F, G e H** destacam a recepção, o acolhimento e o respeito pelas singularidades, e reforçam a importância de as escolas se preocuparem verdadeiramente, com profissionais que demonstrem conhecimento e interesse em acolher a família e as suas crianças, de encará-las como únicas, para tentar ajudar de acordo com as suas necessidades e potencialidades.

Para *ALICE*, todos os profissionais que tiverem contacto com ele devem ser “pessoas acolhedoras, que consigam enxergá-lo como único e tentar ajudá-lo na forma como ele precisar, de acordo com as necessidades dele e como puder. Pois, a partir daí ele pode desenvolver um potencial que é individual em condições ideais para ele se desenvolver. A gente não compara as necessidades de uma criança especial com outra porque cada caso é único e não tem uma receita de bolo” (¶28). “Então, é um olhar único, individual para ele, para ajudar, para dar suporte para ele crescer muito na vida” (¶29) e “essas relações na escola já vão preparando-o para a vida” (¶29).

CARLA dá prioridade a “mais atenção, mais carinho, mais dedicação porque o encontro entre crianças especiais e sala de aula no início é um tanto quanto difícil para eles” (¶43). “Então a preparação, a aceitação e o acolhimento fazem toda a diferença (...) até para a família” (¶44). O sonho de toda a família é “que *Caio* receba esta atenção nas próximas transições que ele vai passar” (¶45). “Que ele consiga avançar, que ele consiga subir cada ‘degrauzinho’, na medida do possível, sem forçar, mas que ele alcance os seus objetivos, que ele alcance fazer uma universidade, que ele alcance os seus estudos, que ele venha arrebentar lá na frente, que ele venha surpreender todos” (¶46).

FERNANDA destaca a necessidade de um momento especial para a recepção das novas crianças que vão entrando na escola, e a importância do acolhimento e apresentação das crianças com NE a toda a comunidade escolar, potenciais facilitadores na transição. “Acolhimento e trabalho com a transição das crianças que não faziam parte deste contexto” (¶56). Que em todas as transições que a

Flor ainda tem para passar, possa fazer essas transições no tempo dela, que não seja uma coisa dentro de um padrão. Seja para *Flor*, (...) ou para qualquer outra criança, que cada um possa ter o seu ritmo e estilo respeitados” (¶59).

GABRIELA entende que uma das coisas mais importantes que os profissionais devem oferecer na transição é “amor e carinho no que faz. Deve existir carinho e amor para as crianças e as famílias atendidas pois não é fácil” (¶34); “os pais também precisam ser acolhidos, pois tudo requer muito tempo, dedicação e preocupação. Uma palavra de conforto, você falar de um filho para um pai, sobre suas conquistas, por menor que seja, é importante pois indica que você está dando atenção aquela criança, traz uma alegria muito grande para aquela família” (¶35). Sobre as futuras transições que seu filho vivenciará, “a palavra para tudo e meu maior desejo é o respeito, pois essa palavra envolve muita coisa. Respeito de aceitar eles do jeito que eles são; respeito de que eles não vão acompanhar alguma coisa; respeito no tempo deles” (¶37).

Para *HELENA*, “ter essa sensibilidade de acolher os pais porque um pai já vive assustado no mundo de hoje, mas um pai que está tirando seu filho do jardim para colocar numa escola está mais assustado ainda. Eles também precisam ser acolhidos, alguém que coloque a mão no seu ombro e diga ‘*calma vai ficar tudo bem, o que você não sabe a gente vai te ensinar, estamos aqui para isso*’. Ai a gente se sente parceiro pois sente que lá eles estão cuidando do nosso bem mais precioso” (¶48).

HELENA completa: “terem essa sensibilidade que o aluno está assustado, os pais também estão assustados. Se o professor é acolhedor com os pais quebra aqueles pais mais chatos, acolhendo matematicamente, pois as escolas estão se tornando muito técnicas com profissionais muito frios” (¶49). “Mas são profissionais que lidam com o maternal, vão educar alguém, ensinar uma criatura a ser gente, (...). É uma profissão muito difícil, mas que tem um retorno muito grande” (¶50). Seu “maior desejo para o futuro de *Hugo* é que as pessoas o escutem, se adaptem a ele. Porque ele tenta se adaptar o tempo todo, mesmo não tendo cérebro para isso ele vem se esforçando então o mundo podia se esforçar para entender ele e descobrir o tanto que ele tem para dar, para ensinar” (¶51).

➤ As mães dos casos **E** e **F** reforçam a importância de as escolas investirem, como declara *EMÍLIA*, “nessa visita das crianças na escola sequencial pois faz toda a diferença para a transição. Meu desejo era que todas as escolas fossem como essa, tivessem a preocupação que esta está tendo com meus meninos” (¶30).

FERNANDA sugere “uma visita da escola do jardim de infância que encaminha os alunos novos, para eles terem a oportunidade de visitar a escola antes do início das aulas, mesmo que esteja vazia, só para conhecerem o ambiente” (¶56). “Eu acho que quando a criança conhece o ambiente

físico antes é muito mais tranquilo e eu sei que se *Flor* não tivesse tido esta oportunidade ela não teria entrado na escola da mesma forma tranquila que ela entrou” (¶57); provavelmente, a mãe refere-se ao facto de ela ter conhecido a escola através das vivências com o irmão.

➤ As mães dos casos **A, B, D e H** destacam o trabalho em conjunto com as famílias. São um ponto importante, alertam os profissionais da escola para terem a sensibilidade de atender especialmente as famílias e crianças com NE, de se colocarem sempre à disposição; de procurarem conhecer e extrair da família e dos professores anteriores o máximo sobre a criança; de promoverem o acesso das famílias à escola; de realizarem um trabalho em conjunto e tentarem entender os pais.

ALICE sugere a escola buscar conhecer e extrair da família e dos professores anteriores o máximo sobre a criança. “A escola mostrando que conhece a criança já deixa os pais bem tranquilos e já é um grande passo para a professora(...), as mudanças que vêm ali para a frente serão acompanhadas pela professora, não se torna problemático. Difícil é começar sem ninguém conhecer ninguém, a criança não conhece o professor, o professor não conhece a criança” (¶26). “Geralmente os pais têm medo de apresentar as dificuldades e atrapalhar o andamento das atividades da escola. E (...) a escola se colocar à disposição sempre anunciando que as famílias poderiam procurá-los me deixou muito tranquila e segura” (¶27).

BEATRIZ declara: “é fundamental a escola ser aberta à participação da família. Também acho muito importante a questão dos turnos, pois geralmente o sexto, sétimo e oitavo ano são ofertados apenas no turno vespertino” (¶97). “Eu sugiro especificamente um trabalho em conjunto com os pais, porque não é apropriado uma escola manter os pais distantes e só vai lá em reunião de pais e mestres. Não pode entrar na escola, você fisicamente não poder acompanhar seu filho até perto da sala de aula, torna-se uma relação muito fria” (¶93). “Como houve pouco tempo de convívio antes da pandemia o que foi possível perceber foi isso, que a relação com os pais é muito via agenda e eles só podem adentrar na escola em dia de reunião, apenas” (¶94). “As famílias, quem convive com eles, sabem quando eles estão mais ou menos e isso é uma coisa que já me preocupa, pois Rafael não funciona a tarde. É um ritmo natural das crianças que não conseguimos mudar” (¶98).

Para *DANIELA*, “quando os pais são chamados na escola é mais para cobrança, organização de uma festa, a atenção não é voltada na criança, na sugestão para o melhor desenvolvimento dela” (¶34).

Como afirma *HELENA*, tudo tem um sentido “se não concorda com o que a mãe está fazendo, deve procurar entender o que está acontecendo” (¶47), e eles vão passar a sentir-se parceiros da escola, “acolhendo maternalmente” (¶49), “não tem como não passar pelo maternal, pelo amor, pelo

afetivo” (¶50).

➤ As mães dos casos **B, C, D, G** e **H** destacam o preparo e capacitação dos profissionais. Recomendam que os diretores e professores sejam mais capacitados, experientes, interessados e atenciosos a cada detalhe das crianças atendidas, principalmente as que têm NE.

Para *BEATRIZ*, deve haver “um trabalho com a pedagogia sistêmica, “deveria fazer parte do curso de formação dos professores” (¶102), “isso é uma falta geral na formação dos professores, pois é um trabalho fundamental principalmente na transição de escola para escola” (¶104), pois “a pedagogia sistêmica fez toda a diferença, é impressionante o poder da pedagogia sistêmica com os alunos e com os pais” (¶105).

CARLA ressalta que a preparação dos profissionais faz “toda uma diferença” (¶44).

DANIELA completa: “os pais devem ser recebidos com mais atenção e esclarecimentos sobre a gestão da escola, pois foi passado muito pouco aos pais aparentando cansaço e falta de interesse” (¶34); a escola deve melhorar “com um quadro de diretor e professores capacitados e experientes para esse lado do autismo e da criança especial. O professor se adaptar às crianças, mais atenção, mais proximidade e conhecimento sobre cada detalhe” (¶32).

GABRIELA afirma que “preparação tem de ter, é a primeira coisa. Todas as pessoas que vão ter contacto com aquela criança devem saber sobre aquela síndrome, ter conhecimento para entender cada criança, procurar a melhor forma para agir com ela. E a segunda coisa, amor e carinho no que faz” (¶34). “Pois quando existe conhecimento, respeito, amor e carinho as coisas vão andando” (¶37). “Se estão com bons profissionais, com pessoas preparadas para assumir o exercício deste trabalho, bem globalizadas e que entendem as mudanças que o mundo tem passado, vai existir o respeito não só pela NE, mas pela cor, pela sexualidade, pelo que a criança é” (¶38).

HELENA destaca a importância de “que os profissionais entendam que eles lidam com seres humanos e as crianças nunca têm culpa de nada. Então, não se deve jogar nelas as suas frustrações, os seus fracassos, mas sim procurar tratamento e formas de superar isso sem envolver as crianças, pois elas ficam marcadas” (¶45); devem estudar e procurar “saber das síndromes e transtornos que existem porque vocês vão lidar muito com isso, nem que seja para mudar o olhar para perceber que tem algo diferente e alertar os pais” (¶46).

➤ As mães dos casos **B, D e E** destacam a importância da qualidade na gestão, estrutura física e recursos humanos (RH).

BEATRIZ aponta “a equipe de apoio, uma psicóloga em tempo integral na escola observando a criança e não como acontece atualmente com a itinerância” (¶99). “Outra coisa que é básico é a falta de estrutura nas escolas, a maioria das escolas de Ensino Fundamental não tem parque e isso diz muito, representa uma ruptura muito violenta, responsável por grande parte da questão” (¶100). “Você até tem espaço, mas não poder colocar um parque para os alunos, ser uma escola que movimentava muitas atividades, mas não ter o número de funcionários suficientes para a escola funcionar de forma adequada” (¶101).

Para *DANIELA*, “os professores e a escola estão muito largados. O governo não disponibiliza todos os recursos e os diretores correm muito atrás. Falta uma boa gestão, uma direção que não esteja com as atenções voltadas para estes problemas nem para sua reeleição, pois as crianças são o mais importante” (¶33).

EMÍLIA deseja “que todas as escolas fossem como essa, tivessem a preocupação que esta está tendo com meus meninos” (¶30). “Eu não tenho parâmetro para saber se tive muita sorte ou se todas as escolas estão assim, mas acredito que não, que as escolas são muito a cara da direção que tem. Até agora só peguei escola boa e com pais comprometidos em ajudar” (¶31).

Diante da análise conjunta de conteúdo construída acima, sintetizamos a seguir (Tabela 9), os dados da forma como se deu o processo de transição na perspectiva das mães, a partir do sistema de:

✓ Categorias

- 1- Pré-transição- Planeamento;
- 2- Decurso da transição- Implementação;
- 3- Pós-transição- Avaliação do processo);

✓ Subcategorias

- 1- Preparação e Envolvimento da criança e da sua família;
- 2- Acolhimento e Medidas de Apoio na Escola;
- 3- Avaliação Formal e Informal; Aspectos positivos; Dificuldades vivenciadas; Recomendações/sugestões.

Definimos como opções para a classificação dos resultados das transições os critérios satisfatório (+), em parte satisfatório (+/-) e insatisfatório (-).

Tabela 9

Síntese Conjunta dos Dados de acordo com o Sistema de Categorias e Subcategorias.

| TRANSIÇÃO | | | | | | | | | |
|-----------|------------|--------------|-------------|------------------|------------------|--------------------|--|---|--|
| CASOS | Pré | | Decurso | | | | Pós | | |
| | Preparação | Envolvimento | Acolhimento | Medidas de Apoio | Avaliação Formal | Avaliação Informal | Aspectos positivos | Dificuldades | Recomendações |
| A | + | +/- | + | + | - | + | • Comprometimento / prestabilidade | • Pandemia | • Receção, acolhimento, respeito • Trabalho com as famílias |
| B | - | +/- | - | - | - | - | • Comprometimento / prestabilidade • Visita à escola (porém, solicitada pela mãe) | • Pandemia • Relações • Descontinuidade | • Trabalho com as famílias • Preparação e capacitação • Gestão, estrutura física e RH |
| C | +/- | +/- | + | +/- | - | + | • Interação e inclusão | • Pandemia • Relações | • Receção, acolhimento, respeito • Preparação e capacitação |
| D | - | - | - | - | - | - | • Nenhum | • Acolhimento e inclusão | • Trabalho com as famílias • Preparação e capacitação • Gestão, estrutura física e RH |
| E | + | +/- | + | + | - | + | • Comprometimento / prestabilidade • Interação, inclusão • Visita à escola | • Pandemia | • Visita à escola sequencial • Gestão, estrutura física e RH |
| F | + | + | +/- | + | - | + | • Interação e inclusão | • Acolhimento e inclusão • Pandemia | • Receção, acolhimento, respeito • Visita à escola sequencial |
| G | + | + | + | + | - | + | • Interação e inclusão | • Pandemia • Descontinuidade | • Receção, acolhimento, respeito • Preparação e capacitação |
| H | - | - | - | - | - | - | • Nenhum | • Acolhimento e inclusão • Relações | • Receção, acolhimento, respeito • Trabalho com as famílias • Preparação e capacitação |

Nota: Satisfatório (+), em parte satisfatório (+/-) e insatisfatório (-).

Capítulo IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a apresentação dos resultados das entrevistas, na tentativa de atribuir uma maior compreensão às informações obtidas e de corresponder aos objetivos definidos para esta pesquisa, damos início à discussão dos dados, respondendo a cada questão específica delineada na nossa investigação e relacionando-a com a revisão da literatura realizada.

Desta forma, perante a questão central de investigação: “Na rede pública de ensino de Brasília-Brasil, o Processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental é planejado como resposta às necessidades da criança e prioridades da sua família?”, consideramos os resultados obtidos nas entrevistas para o cruzamento/triangulação das diferentes perspectivas das oito mães participantes, a discussão sobre os dados alcançados, os pontos em comum e as diferenças mais significativas.

Essa discussão almeja impulsionar uma reflexão, com base na literatura consultada, sobre os pontos de vista das mães, com o intuito de estabelecer a relação e as diferenças/semelhanças entre as percepções vivenciadas e as suas perspectivas.

Para conduzir a nossa discussão, tivemos por base os objetivos definidos nesta investigação, que são a análise e compreensão das percepções das mães acerca do processo de transição dos seus filhos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especificamente:

- A preparação e o envolvimento da criança e da sua família no planejamento da transição;
- O tipo de acompanhamento (apoio, recursos e serviços) prestado às famílias pelos profissionais da educação na implementação da transição;
- Aspectos positivos e dificuldades vivenciadas pelas mães no processo de transição.

Serão ressaltados os principais aspectos do processo de transição para o ensino fundamental, bem como as principais preocupações perante as transições contínuas pelas quais as crianças continuarão a passar ao longo da vida, a partir da análise das principais dimensões conexas à experiência pela qual as mães e as suas crianças vivenciaram no processo de transição.

1. A Preparação e o Envolvimento da Criança e da sua Família no Planeamento da Transição

Na pré-transição, quanto ao planeamento, percebemos no relato das mães a ideia de êxito por parte da escola, na medida em que sentiram que houve uma atenção devida na preparação e envolvimento da criança e da sua família.

Ao nível da preparação, as mães referem a importância que tem, nesta etapa, o apoio, um plano de transição adequado às suas crianças, as informações necessárias e as reuniões de esclarecimentos sobre o planeamento, antes da transição. A maioria refere que recebeu este apoio, fazendo alusão à visita no final da educação infantil (com a turma ou individualmente com os seus pais) para a integração na escola sequencial, como um importante contributo para o bem-estar das crianças e toda a família. Outras aludem este apoio, pelo facto de todos já conhecerem a criança, por ser a escola em que já era atendida pela equipa especializada, ou por ser a escola onde ela ou o irmão já estudava, o que se refletia na abertura disponibilizada para desenvolver um trabalho multidisciplinar junto dos profissionais que a acompanhavam externamente.

Os contributos apresentados pela investigação sugerem que a ocorrência de transições efetivas e suaves pressupõe a capacidade de ajudar as comunidades a trabalharem conjuntamente para um mesmo fim, com visitas, reuniões e encontros diversificados, apoiados em modelos de cooperação formalizados para a promoção da continuidade dos serviços e dos apoios (Oliveira, 2012; Sands & Meadan, 2023). Deve investir-se na preparação cuidadosa da transição, na preparação da criança para novos ambientes, na preparação da família e dos profissionais envolvidos, nos serviços emissores e nos serviços recetores (Hanson, 2005; Oliveira, 2012; Rous & Hallam, 2012), pois, sem essa planificação criteriosa, a transição entre os serviços pode tornar-se desorganizada e pouco eficiente (Hanson, 2005).

Esta indicação representa bem o que Formosinho et al. (2016) afirmam: para o sucesso das transições, mais vale a “prontidão” de todos os participantes e dos contextos entre os quais a criança transita do que a “prontidão” da criança individual em processo de transição, pois é preferível a exigência de que os participantes centrais (as outras crianças, famílias, educadores) e os contextos de transição (casa, escola de educação infantil e escola de ensino fundamental) saibam colaborativamente preparar-se e estar “prontos” para potencializar nas transições o crescimento e aprendizagem das crianças.

Além da realização deste tipo de trabalho em rede junto à escola de educação infantil, foi

também mencionada a importância da elaboração do plano de transição e a sua adequação à criança. Oliveira (2012) apresenta um conjunto de princípios e práticas fundamentais para o funcionamento adequado de um planejamento da transição da criança para o ensino fundamental. Relewa a transição como um processo longo, que requer um planejamento rigoroso e individualizado, podendo, na ausência deste, transformar-se numa etapa marcada por desconforto, incertezas e acentuado stresse para as crianças e para as suas famílias.

Entretanto, apesar de a maioria das mães considerarem ter recebido as informações necessárias, e pelo menos uma reunião para esclarecimentos gerais sobre o novo ano letivo, nos seus relatos, elas afirmam não se recordarem de terem participado em alguma reunião formal destinada ao planeamento da transição, e demonstram falta de clareza sobre a existência de algum plano de transição para as suas crianças, reconhecendo-o por fim no relatório da criança. As mães narram que o momento para planejamento e construção do plano de transição, possivelmente, terá sido aquele em que ocorreu a construção e apresentação desta avaliação (considerada por elas como informal) na escola de educação infantil, com a descrição das adequações curriculares para a nova série, em que a escola demonstrou conhecer bem as suas crianças, em que existiu um registo que a família assinou, de que recebeu uma cópia, tendo outra via sido encaminhada para a escola sequencial.

Elas definem este relatório como um excelente trabalho, que descreve fielmente os filhos. Relatam que este foi o processo de preparação, e que se iniciou no encerramento do ano letivo na educação infantil, concomitantemente aos trâmites para a realização da matrícula, poucos meses antes da transição. Descrevem que este momento foi de grande tensão, devido à falta de vagas na escola sequencial, fazendo com que os pais se sujeitassem à insegurança e incerteza, agravada pela falta de decisão, não só na escolha da escola, como também do turno em que os filhos estudariam, sendo algumas vezes o sorteio a solução oferecida pelas escolas.

Guralnick (2019) salienta a importância de a escola planificar conjuntamente com as famílias, pela sua forte influência nas competências sociais e intelectuais das crianças desde os primeiros anos de vida, e, portanto, com grande impacto na transição para o ensino fundamental. Rimm-Kaufman e Pianta (2000) reforçam esta colaboração, referindo que os pais e os professores, potenciais agentes em interação com a criança durante o processo de transição para o ensino fundamental, são intervenientes fundamentais no apoio à criança para lidar com as mudanças inerentes a este momento. Assim, podemos referir que a falta de planejamento da transição, referenciado pelas mães do nosso estudo, não atendeu às práticas indicadas pela literatura, que reforçam a importância do planejamento cuidadoso como fator decisivo para o sucesso da transição.

De acordo com os relatos das mães, não houve um momento para a seleção de uma figura responsável por todo o processo de transição, ficando subentendido que este encargo caberia àqueles profissionais que, para as mães, tiveram uma postura mais empenhada no processo, geralmente a professora regente ou a diretora. Teixeira (2022) destaca, como um dos resultados de sua investigação, a valorização do papel do mediador de caso como um importante facilitador da transição ao nível da liderança; na definição de procedimentos; na responsabilização pela implementação; na transmissão de informação, orientação e capacitação da família; bem como na facilitação da articulação entre contextos.

A identificação desta figura facilitadora da transição escolar, também apontada por McIntyre et al. (2010) e O'Toole et al. (2014), torna-se indispensável para que os princípios de uma prática de transição efetiva sejam respeitados. Ela serve múltiplos papéis de apoio às famílias e crianças em transição para o ensino fundamental, como, por exemplo, a ligação entre os dois estabelecimentos de ensino, a coordenação ou liderança de reuniões de planeamento, e o trabalho colaborativo com as famílias.

Ao nível do envolvimento, as mães, maioritariamente, evidenciam que o seu envolvimento no planeamento da transição foi inexistente e, quando existia (como no processo dos relatórios, escolha da turma ou escola), era mais de concordância, sem um trabalho em conjunto com a família. Poucas mães referem que a inserção no ano seguinte ocorreu de forma individualizada; as restantes declaram que a escola não levou em consideração a avaliação das necessidades da criança/família, que não demonstrou interesse em ouvi-las, em conhecê-las, ou em atender às preocupações da família nas tomadas de decisões.

McIntyre et al. (2010) reforçam a ideia de que o envolvimento familiar pode ajudar a aliviar as preocupações parentais em torno da transição para o ensino fundamental, otimizar os resultados do processo de transição, incluindo a satisfação dos pais. Assim, a valorização das preocupações, das prioridades e da participação das famílias, são aspetos fundamentais para o sucesso do processo de apoio à criança, nomeadamente do processo de transição (Fontil et al., 2019; O'Toole et al., 2014; Teixeira, 2022).

Como não só as crianças estão a passar pela transição, mas também os seus pais, que têm de enfrentar mudanças a todos os níveis (Griebel & Niesel, 2011), estudos referem a necessidade de uma atenção e apoio particular às famílias de crianças com atraso ou em risco grave de desenvolvimento devido a condições biológicas e/ou ambientais, pois estão diante de um conjunto extra de elementos causadores de stresse que interferem nas suas interações (Dunst et al., 2019).

2. O Tipo de Acompanhamento (Apoio, Recursos e Serviços) Prestado às Famílias pelos Profissionais da Educação, na Implementação da Transição

Nas percepções das mães sobre o acompanhamento recebido no momento da implementação, destacou-se: o acolhimento, num primeiro contacto com os profissionais da educação, na passagem ao ensino fundamental, e as medidas de apoio, no decorrer da transição.

No que diz respeito ao acolhimento, de acordo com as narrativas, a condição para o êxito por parte da escola estaria ligada à ocorrência prévia daquela visita (antes do início das aulas) das crianças para a entrada na nova escola sequencial; à inclusão da criança no novo ambiente; ou à articulação entre os envolvidos nos dois contextos de educação e os recursos prestados à família. Como ponte para o momento de acolhimento e inclusão, corroborando a opinião das mães do nosso estudo, a literatura aponta inúmeras práticas colaborativas de apoio à transição, dentre elas destacando-se as visitas escolares, a tentativa de preparar as crianças para a transição, a disponibilização de informação para a nova escola (Connolly & Gersch, 2016), e a comunicação entre professores da educação infantil e do ensino fundamental (Fontil et al., 2019; O´Toole et al., 2014).

Alguns autores reforçam que as relações significativas com os profissionais do ensino fundamental, desde o primeiro contacto, promovem a construção de uma relação positiva e de confiança entre a casa e a escola, dando a oportunidade de revelar-se um contacto direto positivo antes da entrada na escola e, logo, antes de potenciais crises, gerando um impacto direto no desempenho académico das crianças (Fontil et al., 2019; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Vemos, portanto, uma convergência entre as perspetivas das entrevistadas com as evidências na pesquisa de Teixeira (2022) sobre a importância da articulação entre os dois contextos (educação infantil e escola do 1.º ano do ensino fundamental). Elucidando este pensamento, vários estudos esclarecem a forma como esta articulação pode influenciar o resultado do processo de transição, destacando-se, fundamentalmente, no que diz respeito à comunicação entre os estabelecimentos de ensino no apoio à transição (Fontil & Petrakos, 2015; Martinho, 2016; O´Toole et al., 2014; Rous & Hallam, 2012).

Sobre a inclusão da criança com TEA no novo ambiente, as mães definem como fundamental a preparação de toda a comunidade escolar, principalmente as outras crianças e famílias, com um momento especial para a receção, acolhimento e apresentação das crianças com NE (também uma oportunidade de as famílias terem contacto entre si), de modo a atingir-se a aceitação e a interação social da criança com TEA por parte dos seus pares. As mães revelaram a ausência deste momento especial para a receção das novas crianças que estão a entrar na escola, com a preparação dos

profissionais, das famílias e das outras crianças, para fazê-las sentir-se bem em participar num novo contexto, com um acolhimento e apresentação das crianças com NE a toda a comunidade escolar, definindo-os como potenciais facilitadores na transição. Este é um facto preocupante, pois a investigação adverte-nos que a transição se associa a um tempo de mudanças significativas, a desafios que a criança enfrenta no plano pessoal, no seu papel como estudante, no estilo de mediação do professor, nas diferentes opções curriculares e pedagógicas (Dockett & Perry, 2015; Dunlop & Fabian, 2007; Griebel & Niesel, 2011).

Portanto, a combinação das novas exigências com a expectativa de autonomia, num ambiente físico e social estranho (pois, em geral, a criança muda de escola ao passar para o 1º ano), configura um contexto onde quotidianamente as crianças serão mobilizadas por emoções como a excitação, a ansiedade e o medo. Inúmeras mudanças ocorrem então simultaneamente, num enorme desafio à capacidade adaptativa da criança, envolvendo toda a família, requerendo elaboradas adaptações. Como todas as transições ecológicas, propicia processos de desenvolvimento, e é mais efetiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada por pessoas que são significativas para ela (Marturano, 2013). Elucidando estas preocupações, Oliveira (2012) reconhece a importância de uma atenção especial dirigida à criança, sustentada na articulação curricular e num esforço conjunto por parte dos intervenientes neste processo, nomeadamente, pelos educadores, pelos professores, pelas crianças e pelas famílias.

Ainda sobre a inclusão da criança com TEA no novo ambiente, deve ser destacado que a maioria das mães do nosso estudo sugerem preocupação com o processo de aceitação e com a interação social da criança com TEA por parte dos seus pares. Estas preocupações foram também reveladas por Frostad e Pijl (2007), Jones e Frederickson (2010), Soares e Serrano (2014) e Teixeira (2022), constatando que as situações de interação social são autenticamente desafiantes para as crianças com NE, pois são geralmente menos aceites; são alvo de uma maior rejeição; estão sujeitas a uma maior propensão a sofrer de *bullying* por parte dos seus pares; têm menos popularidade e menos amigos, assim como se verifica uma baixa probabilidade de participarem como membros de um grupo por escolha dos seus pares.

Teixeira (2022) traz uma compilação de estudos que reforçam que as atitudes positivas face as crianças com NE, potenciada pela experiência do educador/professor, interferem positivamente nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NE. A autora demonstra, assim, a importância de se atender às competências sociais, à comunicação e ao comportamento destas crianças incluindo, mesmo, a possibilidade de os pares serem considerados nos planos de

transição dessas crianças.

Outro dado salientado pelas mães refere a falta de um momento para o contacto com outras famílias que experienciavam o mesmo processo de transição, e indica uma falha da escola no trabalho com a comunidade escolar como forma de potencializar o trabalho de todos, sem a promoção de interação, sem abertura a sugestões e/ou questionamentos das famílias e profissionais externos (como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, etc.) que já acompanhavam a criança anteriormente à chegada à nova escola/etapa. A qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre a escola e as famílias poderá contribuir positivamente para ajudar a ultrapassar a vulnerabilidade das crianças e das suas famílias (Pianta & Kraft-Sayre, 2007; Sands & Meadan, 2023), a partir do conhecimento das suas características particulares e da identificação dos recursos e serviços ajustados a cada situação (Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

Quanto à articulação entre os envolvidos nos dois contextos de educação (da escola do JI e do EF) e os recursos disponibilizados à família, mais especificamente a forma como a escola transmitiu e comunicou com a família no momento de receção/acolhimento, foi identificada pela maioria das mães a medida em que demonstraram interesse em conhecer as crianças e suas famílias, conhecer os relatórios, manter-se disponível em atendê-las, esclarecer dúvidas, mantê-las bem informadas sobre os recursos disponíveis e manter-se aberta às sugestões colocadas.

Entretanto, as mães expõem uma falha nesta articulação em relação à utilização dos relatórios, que mesmo tendo sido deixados com antecedência na escola sequencial juntamente com outros documentos e laudos médicos, não foram devidamente aproveitados no momento do acolhimento da criança e da sua família, pela demonstração de falta de conhecimento sobre o conteúdo destes importantes documentos. Isto vem evidenciar o motivo dos princípios e práticas fundamentais da transição de valorizarem as primeiras reuniões, neste caso na escola de receção ao 1º ano do EF, que facilitam a recolha de informações mais detalhadas sobre os recursos da família e a sua potencial influência na seleção e implementação de objetivos específicos e atividades de intervenção (Oliveira, 2012).

A compreensão destas experiências sobre o acolhimento recai sobre as perspetivas sistémica e ecológica, referidas por Pianta et al. (1999), para um atendimento e acompanhamento eficaz às famílias nas transições. Destaca-se a importância do foco nos contextos naturais, indo mais uma vez ao encontro do entendimento de Greubel (2018) sobre a interferência que os interesses individuais e as influências sociais que as crianças recebem exercem sobre o seu desenvolvimento e sobre as suas transições.

Debruçando-nos sobre o grau de satisfação das mães sobre as medidas de apoio prestadas no decorrer da transição, tal como ficou evidente nos relatos, parece haver uma relação entre a agilidade e a disponibilidade da sua oferta na escola; ao tempo que a criança e a família levaram para se adaptar e sentir-se confortáveis e seguras no novo ambiente escolar; e, principalmente, à medida em que ocorreu a adaptação da escola à criança. As mães trazem como medidas de apoio às adequações curriculares o *feedback* e orientações que, segundo elas, estariam diretamente ligadas à preparação do professor; a forma como foi promovida a adaptação da criança ao novo contexto e a adaptação/preparação das pessoas e dos contextos face ao perfil de cada criança. Abre-se um parêntese para a relevância que tem na adaptação a atuação da escola e do professor, devido à necessidade das crianças e das suas famílias se sentirem bem acolhidas e respeitadas, para desenvolverem, desde o início, um sentimento de pertença à comunidade da escola (Dunlop & Fabian, 2007; Griebel & Niesel, 2011).

As mães referiram um sentimento de gratidão pela forma como os profissionais de educação promoveram medidas de apoio quanto: às adequações curriculares necessárias; ao *feedback* e às orientações sobre o desenvolvimento da criança; bem como ao interesse em corresponder às necessidades delas e das suas famílias, questionando-as sobre a sua vontade nas decisões a tomar. Nos relatos, estas medidas foram responsáveis pela forma sincronizada e tranquila como ocorreu a receção e a adaptação da escola à criança, relativamente às suas singularidades.

A perspetiva das mães acerca da importância da definição conjunta de medidas de apoio reforça a importância da promoção de uma maior comunicação e colaboração entre ambientes de primeira infância, educação infantil e ambientes domésticos, além do alinhamento ou coordenação de serviços, para que as medidas de apoio sejam bem-sucedidas (Sands & Meadan, 2023). Nas escolas que promovem esta “sincronização”, a clareza e o conhecimento do todo, favorece a segurança nas crianças para a construção de relações positivas com amigos, pais e profissionais, para um maior empenho na aprendizagem, bem como para a construção de expectativas positivas tendo em conta as suas capacidades, auxiliando os professores a desafiá-las devidamente (Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Fontil et al., 2019).

Foi evidenciado que o contacto informal e regular, mesmo que pelo telefone ou agenda, com o *feedback* e orientações sobre o desenvolvimento e adaptação das crianças à escola, fez com que as mães se sentissem orientadas, envolvidas e parceiras, desde o início da implementação da transição, o que se refletiu na adaptação dos seus filhos e na tranquilização de toda a família. Coaduna-se com as indicações da literatura, que, por se tratar de um evento potencialmente stressante (já que implica uma mudança/interferência na rotina), intensifica-se a necessidade de abordar as competências sociais, de

comunicação e adaptativas durante este processo para um ajuste antecipado e bem-sucedido no ambiente seguinte (McIntyre et al., 2010; Rous & Hallam, 2012). Exige uma crescente ênfase na colaboração intersectorial, uma vez que durante o processo de transição o ajuste da criança e da família ao novo programa influencia fortemente o seu sucesso académico e social (Sands & Meadan, 2023).

Em contrapartida, alguns relatos atribuem um défice nas relações à falta de retorno e de apoio ao processo de adaptação à nova escola, inclusive das adequações curriculares, referindo ainda a falta de preparação, de especialização e de sobrecarga para o professor atender às exigências de sala de aula sem os recursos necessários. A literatura observa que, na prática, o clima de obtenção de resultados, que envolve as instituições educativas de ensino fundamental, faz com que a escola esteja mais focada nos resultados curriculares dos estudantes e menos nas relações, incluindo aquelas mantidas entre os profissionais, os professores e as famílias e entre as instituições (Chikwiri & Musiyiwa, 2017; Rous & Hallam, 2012).

Ademais, as mães e a literatura concordam que a atitude do professor é uma dimensão decisiva para a adaptação da criança a um novo contexto (Groom & Rose, 2005; Meijer & Watkins, 2019), constituindo-se um dos principais elementos que influenciam uma inclusão efetiva das crianças com NE e o desenvolvimento de relações de amizade (Hestenes & Carrol, 2000). Neste processo, os professores devem exercer o papel de moderadores ativos, que, com as suas qualificações profissionais, estão bem equipados como guias pedagógicos para a construção de uma ponte de comunicação entre as respetivas instituições, os profissionais e a coordenação pedagógica (Griebel & Niesel, 2011).

Traduzindo os anseios e perspetivas que estas mães vivenciaram, a literatura esclarece a necessidade de as escolas se empenharem na promoção de um ambiente flexível, adaptável, de apoio, com uma liderança forte, relacionamentos positivos e interligado à comunidade (Dockett & Perry, 2015; Sands & Meadan, 2023); com infraestruturas e currículo regular adaptáveis aos casos das crianças com TEA; com instalações e serviços bem estruturados, favoráveis à criação de ambientes seguros (Otina & Thinguri, 2016).

A reduzida flexibilidade das crianças com TEA e a sua resistência à mudança pode justificar a necessidade de adaptações, constituindo-se estas como uma ferramenta indispensável para uma transição bem-sucedida. o que vem evidenciar a necessidade da adoção de estratégias “feitas à medida” para estas crianças, em vez de atividades generalizadas ao grupo ao qual pertencem (Early et al., 2001; Hoepfner et al., 2007; Teixeira, 2022).

3. Aspectos Positivos e as Dificuldades Vivenciadas pelas Mães no Processo de Transição

Após a análise das “percepções das mães acerca da avaliação do processo de transição dos seus filhos para o ensino fundamental: aspectos positivos e as dificuldades vivenciadas”, inicialmente deparamo-nos com uma primeira fragilidade: unanimemente, as participantes do estudo expuseram que este procedimento se restringiu a alguns momentos informais de avaliação viabilizados pela escola. Elas descrevem-no como “*feedbacks*”, quando receberam principalmente das professoras regentes (de forma relativamente regular, pelo telefone, agenda, ou através de contactos na entrada ou saída da criança na escola), informação sobre a transição das suas crianças, que orientava as mães sobre o andamento das aulas, o seu desenvolvimento e adaptação à escola.

Na generalidade, não houve referência a nenhum momento de avaliação formal realizada na escola de ensino fundamental para acompanhamento da sua criança e da sua família durante o processo da transição, podendo ser um indício de que estas escolas não fomentam aspectos como a monitorização, a reflexão e a planificação conjuntas.

Estes resultados são certificados pela investigação de Teixeira (2022), a partir do reconhecimento por parte dos grupos no seu estudo, também de fragilidades ao nível da monitorização/avaliação do processo de transição, convergindo assim com os nossos resultados, ao identificar a sua inexistência pelo relato dos seus entrevistados e, ainda, segundo a autora, restringindo-se, na sua maioria, à realização de contactos telefónicos por parte do mediador de caso dirigidos às famílias. A autora refere que esta observação reforça ser imprescindível a avaliação, para a melhoria das práticas durante o processo de transição.

Pianta e Kraft-Sayre (2007) reconhecem a importância da avaliação do processo de transição, nomeadamente a necessidade de se contemplar as perspetivas de todos os envolvidos, destacando-se a forma de aferir como todos experienciaram o processo e de extrair os aspectos que reconhecem como positivos ou negativos, tendo em vista a melhoria das práticas e a ocorrência de transições positivas.

As mães conseguiram reconhecer e apontar, como fatores positivos, como dificuldades vivenciadas na transição dos seus filhos ou como sugestões às escolas o investimento na receção, acolhimento, interação, inclusão e respeito das singularidades da família e das suas crianças com NE. As mães entendem que os profissionais e toda a comunidade escolar se esforçaram para se despir de qualquer pré-julgamento das suas condições, viabilizando a participação de todas elas, independentemente do comprometimento que tivessem, para que se sentissem confortadas, próximas e se adaptassem ao novo ambiente.

Deve ser destacada a importância referida de um momento de apresentação das crianças com

NE a toda a comunidade escolar e de um trabalho de adaptação da própria escola para garantir o cumprimento dos direitos destas crianças, potenciais facilitadores na transição. Estes aspetos foram reconhecidos pelas mães como uma forma de atenção, de cuidado, de carinho e de amor direcionados às suas crianças e que, conseqüentemente, acalma e conforta os pais, que passam a sentir-se acolhidos, com a escola a sentir que ganha parceiros.

Segundo Marturano (2013) e Greubel (2018), o acolhimento da criança e da sua família por parte da escola é importante porque tem influência durante toda a sua vida escolar, tanto nos relacionamentos quanto no desempenho académico, podendo, inclusive, quando não é realizado de forma adequada, aumentar os índices de reprovação e de evasão escolar.

Para este apoio, muitas famílias esperam que, no momento da transição, elas e as suas crianças sejam recebidas e acolhidas por uma escola verdadeiramente inclusiva, e destacam como aspeto positivo, determinante para o seu cumprimento, o comprometimento/ prestabilidade das escolas, demonstrados pela competência, pela agilidade, pelo empenho e pela acessibilidade na resolução dos problemas e pelo atendimento às sugestões de melhoria, com profissionais que tenham sensibilidade, que demonstrem interesse em conhecê-las e acolhê-las, encarando-as como únicas, para tentar ajudá-las de acordo com as suas necessidades e potencialidades.

Com tantos direitos garantidos, em tese, as pessoas com TEA não deveriam encontrar nenhuma dificuldade para serem alvo de um atendimento efetivo e inclusivo. Entretanto, tal como comumente demonstrado na prática do contexto escolar, apesar de, na teoria, o direito à educação ser garantido a estas crianças, observamos que muitas das escolas que se propõem a um projeto de inclusão escolar ainda falham pela impreparação dos profissionais e, por vezes, também pelo descaso com tais estudantes (Silva et al., 2012; Stoner et al., 2007).

Também foi referido, na descrição dos pontos positivos e recomendações para a transição, a importância de se investir na visita das crianças à nova escola sequencial, antes do início das aulas (com os seus pais ou com a turma de educação infantil), viabilizando um momento especial para a receção das novas crianças que vão entrando na escola, trazendo tranquilidade a todos, o que, segundo as mães, evitaria alguns prejuízos vivenciados na transição dos seus filhos.

Como ponte para este momento de acolhimento e inclusão, a literatura destaca outras práticas colaborativas fundamentais que viabilizam um apoio à transição (principalmente no último período da educação infantil) aos professores, juntamente com a colaboração dos pais, entendendo que as famílias têm uma capacidade inerente de reforçar atitudes e competências que desenvolvem autonomia na criança.

Situações como visitas escolares, simulação de momentos e ambientes típicos de uma aula de 1º ano do ensino fundamental, e outras tentativas de preparação das crianças para a transição; disponibilização de informação à nova escola; comunicação entre professores da educação infantil e do ensino fundamental, que promovem relações significativas com os profissionais do ensino básico e facilitam a construção de uma relação positiva e de confiança entre a casa e a escola, dando assim oportunidade de um contacto direto positivo, antes da entrada na escola e antes de potenciais crises, o que pode influenciar o desempenho académico das crianças (Connolly & Gersch, 2016; Fontil et al., 2019; Martins, E., & Martins, S., 2017; O´Toole et al., 2014; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Sands & Meadan, 2023).

Sobre a continuidade e apoios educativos, foram identificados, maioritariamente, como algumas das dificuldades vivenciadas, a interferência da pandemia no andamento das aulas, na relação com as famílias e na comunicação com a escola; e a descontinuidade entre as escolas de educação infantil e do ensino fundamental, apontada pelas mães, como um dos seus reflexos, um impacto com a diminuição da proximidade e atenção individualizada do professor em sala, a questão da rutura do trabalho com o lúdico e com o parque infantil, importantes referências de vínculo com a escola anterior, gerando como consequência a sensação de insegurança por parte das crianças e das famílias.

As conclusões dos estudos de Bolgenhagen et al. (2021), O´Toole et al. (2014) e Silva (2020) salientam a relevância de uma transição pacífica e contínua, que respeita o tempo da adaptação e do brincar, que preveja a continuidade educativa e o conhecimento dos diferentes contextos educativos a vários níveis, promovendo a valorização da infância, sem uma rutura brusca no processo de transição da criança, com uma ampliação da comunicação entre os professores e, a um nível político mais alargado, dos esforços no trabalho de integração curricular.

Entretanto, um impasse para a continuidade entre as duas etapas é a grande preocupação, bem como as dificuldade dos profissionais com o planeamento e flexibilização curricular no processo de transição (Bolgenhagen et al., 2021) e, normalmente, os currículos do primeiro ano caracterizam-se por uma mudança descendente da instrução académica e por uma redução significativa das oportunidades de aprendizagem centrada na criança por inteiro, através da interação social com os seus pares (Chikwiri & Musiyiwa, 2017; Dunlop & Fabian, 2007; Fontil et al., 2019; Goble et al., 2017; McIntyre et al., 2010; Rous & Hallam, 2012).

A descontinuidade curricular discutida por O´Toole et al. (2014) e a fragmentação das etapas de ensino decorrem da grande pressão que aparece de forma implícita nas conceções que perpassam

documentos e políticas públicas educacionais que orientam a organização do ensino, o que resulta na aceleração das aprendizagens com grande impacto sobre o tempo da infância (Miranda & Faria, 2019). Estes resultados são salientados por investigadores como Bolgenhagen et al. (2021), Dunlop e Fabian (2007), Kramer et al., (2011), O´Toole et al. (2014), Salmi e Kumpulainen (2019), e vem mostrar um avanço no âmbito do conhecimento científico e ainda na garantia dos direitos das crianças, evidenciando a infância, o brincar e a educação nas instituições escolares nos debates e reflexões sobre as políticas que regulamentam a escolarização.

Nas dificuldades vivenciadas e recomendação para a transição, as mães identificaram a importância das relações e o trabalho em conjunto com as famílias, para que as escolas consigam promover tranquilidade, segurança e confiança às famílias, e atingir o sucesso na transição. Mais uma vez, é sublinhada a importância da sensibilidade dos profissionais da escola em atender especialmente as famílias e crianças com NE, de promover o acesso das famílias à escola, de se colocar à disposição sempre, de dar mais atenção e esclarecimentos, de procurar entender, de extrair da família e dos professores anteriores o máximo sobre a criança.

Sendo a primeira infância um momento em que as rotinas familiares promovem valiosas oportunidades de desenvolvimento (Spagnola & Fiese, 2007; Martins, E., & Martins, S., 2017), as relações com profissionais da escola que dão prioridade ao trabalho colaborativo e ao respeito pelas famílias, com a integração, coordenação e individualização dos serviços, são essenciais para maximizar o potencial de uma criança e da sua família (Fontil et al., 2019).

Outra importante recomendação/sugestão para as escolas foi a preparação e a capacitação dos profissionais, tornando os diretores e professores mais experientes, interessados e atenciosos a cada detalhe das crianças atendidas, principalmente aquelas que têm NE, tal como mostrado nos resultados de investigações de Fontil et al. (2019) e Stoner et al. (2007).

Finalmente, foram transmitidas como sugestões das mães para uma transição efetiva a gestão, estrutura física e recursos humanos como fundamentais para as escolas atingirem o sucesso, acreditando que o trabalho do primeiro, a gestão, é decisivo e define os dois seguintes. Para se promover a qualidade destes aspetos, as mães acreditam que se deve viabilizar, principalmente, uma boa equipa de apoio e uma estrutura nas escolas (incluindo a disponibilização do parque infantil), com um número de profissionais suficientes para que funcionem de forma adequada e forneçam uma maior atenção e mais esclarecimentos aos pais, para se alcançar a devida adequação curricular e acompanhamento às crianças. As famílias reconhecem que estes pontos evitam uma rutura violenta na passagem para o ensino fundamental; no entanto, estão completamente ligados e dependentes do

apoio governamental.

Este tema integra ações de organizações não governamentais e de movimentos sociais pela melhoria na educação do Brasil, desde a ampliação da escolaridade obrigatória e da inclusão das crianças mais novas no ensino fundamental, corroborado, também, nas discussões em torno dos planos decenais de educação. A articulação dos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos tornou possível a institucionalização do direito de todas as crianças e jovens a frequentarem instituições educacionais, com professores, equipamentos e materiais adequados (Kramer et al., 2011).

De acordo com Silva et al. (2012), alguns professores têm razão em reclamar de um estado contínuo de esgotamento físico e mental, pois precisam, sozinhos e diariamente, de lidar com vinte a trinta estudantes na sala de aula e, ainda, tentar dar atenção especial à inclusão. Torna-se fundamental a promoção de ligações fortes entre todos os envolvidos neste processo (Educador, Família, Profissionais), para se alcançarem os apoios e recursos adequados e, assim, se pensar numa atenção individualizada e num conjunto de recursos particularizados, para a devida e esperada inclusão destas crianças no novo contexto educativo (Tanganho, 2022).

CONCLUSÕES

Os avanços da investigação nas neurociências têm demonstrado que as experiências precoces têm um papel significativo no desenvolvimento cerebral. Os pais e outros prestadores de cuidados, bem como as características do ambiente familiar e social em que as crianças estão inseridas, influenciam o desenvolvimento da criança, um processo muito individual, dado que as crianças não passam por determinadas fases ao mesmo tempo, mas de uma forma assíncrona e de acordo com os seus interesses individuais e influências sociais que recebem (Greubel, 2018; Silva et al., 2012). Estas influências também recaem sobre as características distintas de cada transição, experimentadas aos níveis individual, interativo e contextual (Griebel & Niesel, 2011; Hanson, 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

As transições ocorrem quando há uma mudança na vida da criança e da família, são inevitáveis e são consideradas vitais aquelas que ocorrem entre ciclos educativos, no percurso da educação básica: da casa para a escola, da família para o centro educativo, da creche para a educação infantil, da educação infantil para o ensino fundamental (Formosinho, et al., 2016; Marturano, 2013).

A literatura dá destaque à transição como um conceito-chave pois, quando a criança se depara com as primeiras experiências e com os desafios de uma nova fase escolar, há uma convergência de mudanças na sua vida como um todo, caracterizadas por uma tríplice transição: transição entre estágios do desenvolvimento cognitivo, transição psicossocial, e transição ecológica. Configura-se num momento em que o desempenho alcançado pela criança, assim como a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e com o professor, pressagiam o progresso escolar nos anos seguintes, tanto em termos de aprendizagem como de ajustamento (Marturano, 2013).

Estudos revelam a influência da transição de qualidade e o seu impacto nos diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A literatura alerta-nos sobre a importância da trajetória escolar de sucesso para uma adaptação bem-sucedida (Griebel & Niesel, 2011; Hanson, 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2003), uma vez que transições precoces positivas influenciam decisivamente as transições subsequentes.

Os impactos nos marcos de transição (entre cada uma das etapas de ensino, por exemplo) têm consequências significativas durante toda a vida escolar de cada estudante, tanto nos seus relacionamentos quanto no seu desempenho académico, podendo, inclusive, aumentar os índices de reprovação e evasão escolar (Costa, 2019; Greubel, 2018; Marturano, 2013; Oliveira, 2012).

Às transições do ensino fundamental são atribuídos sentimentos de incerteza e de elevada preocupação (muitas vezes geradoras de inquietação e de stresse), que podem ser potenciados

quando envolvem uma criança com NE ou em risco de atraso grave no seu desenvolvimento (Carvalho, 2019; Martinho, 2016; Oliveira, 2012). É especificamente importante a transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, quando as crianças passam a ser confrontadas com as expectativas e exigências elevadas daqueles que a recebem neste novo ambiente (incluindo, mesmo que não propositadamente, as famílias e a sociedade em geral).

A este cenário, somam-se novas necessidades das crianças, como o autocontrolo e a atenção em sala de aula; habilidades sociais nos novos relacionamentos dentro da comunidade escolar e, principalmente, a maturidade para superar a diminuição do contacto na relação professor/criança e a necessidade de se tornar mais autónoma (Carvalho, 2019; Martinho, 2016; Oliveira, 2012). Portanto, a transição para o ensino fundamental associa-se a um carácter de urgência, pela complexidade inerente ao findar desta fase da vida, a primeira infância, determinante no desenvolvimento de um indivíduo (Greubel, 2018; Silva et al., 2012).

Fontil et al. (2020) referem que a implementação de práticas de qualidade na intervenção na primeira infância no apoio à transição, e o modo como estas sucessivas transições são vividas pelas crianças e pelas famílias, geram um impacto positivo e influenciam simultaneamente o bem-estar, a aprendizagem, a adaptação precoce na escola, e o desenvolvimento futuro, podendo interferir na inclusão.

Diante desta abordagem, a partir da análise da pesquisa bibliográfica dos estudos efetuados na última década, a atual conjuntura das especificidades elencadas sobre o enquadramento conceitual do TEA (que revela um grande aumento na sua prevalência mundial) e da transição, tem vindo a fomentar o repensar das perspetivas adotadas na definição de políticas em torno do investimento, para que o serviço prestado à população favoreça a experiência de transições de sucesso. Destaca a necessidade, possibilidade e urgência de se preverem mudanças dramáticas na vida das crianças e das suas famílias, no período em que são apresentadas ao novo contexto de aprendizagem do ensino fundamental.

Assentes nestas premissas, para enfrentar o complexo processo com as mudanças e os ajustamentos provocados, a literatura traz sugestões para o planeamento da transição, através de alguns dos princípios mais relevantes, facilitadores e principais barreiras encontradas no caminho. As práticas de qualidade têm origem em diversas fontes, desde a legislação aos resultados da investigação, movimentos de defesa dos direitos, e normas recomendadas pelas organizações profissionais. São reforçadas pela investigação, e dão corpo a experiências inovadoras dirigidas às famílias de crianças com NE ou em risco, para apoiar a transição e as suas famílias durante as

primeiras idades.

A investigação na área da transição demonstra que as transições têm sido extremamente problemáticas e que são a componente da prestação de serviços onde as famílias se encontram menos satisfeitas. Infelizmente, muitas famílias continuam a não receber o tipo de serviços e apoios efetivos de transição de que necessitam. Muitas vezes, vemos a diferença entre as práticas encontradas e as práticas recomendadas, particularmente no sistema de ensino do Brasil que, mesmo com as medidas de política educativa adotadas nos últimos anos, no sentido de contribuir para melhorar as transições e a articulação curricular, ainda encontra obstáculos na articulação entre as etapas de ensino (Kramer et al., 2011; Machado & Salva, 2021; Miranda & Faria, 2019).

Partindo da análise destas diferentes abordagens, o foco do presente estudo foi o ingresso no ensino fundamental e o seu significado para o desenvolvimento da criança, instigado pelo enigma da transição, pelas consequências na vida das crianças e pelo impacto sobre a sua trajetória escolar, que torna este momento particular tão importante. Segue uma metodologia qualitativa, descritiva e reflexiva, pois a sua perspetiva está diretamente virada para a prática profissional, como forma de recapitular, renovar e integrar vários conhecimentos e perceções que se considera que constituirão uma mais-valia para a prática, não só pessoal do investigador, mas também para outros profissionais que os possam analisar e até replicar nos seus contextos (Carvalho, 2019).

Deste modo, considerou-se como finalidade do estudo a análise e compreensão das perspetivas de famílias de crianças com TEA acerca do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Pretende-se fomentar a discussão sobre a necessidade de um acompanhamento planificado, orientado e adequado, aquando do processo de transição destas crianças, para assegurar a continuidade do trabalho especializado desenvolvido, bem como a possibilidade de conceção de políticas públicas que assegurem a qualidade neste processo.

Trazemos as principais evidências que o estudo abrangeu a partir da análise das principais dimensões conexas à experiência que as mães e suas crianças passaram no processo de transição para o ensino fundamental, bem como as principais preocupações diante das transições contínuas que as crianças continuarão a vivenciar ao longo da vida, permitindo-nos encontrar alguns resultados, descritos de acordo com cada um dos objetivos definidos.

➤ *A preparação e o envolvimento da criança e da sua família no planeamento da transição:*

1º Apesar de as mães destacarem alguns pontos positivos a nível da implementação, é possível constatar, quantitativamente, a partir da análise da Tabela 9 (com a representação da Síntese Conjunta dos Dados de acordo com o Sistema de Categorias e Subcategorias), que as respostas sobre a

transição como um todo inclinaram-se para o conceito insatisfatório, principalmente a nível de práticas que reforçam a preparação e envolvimento da criança para novos ambientes, revelando que a transição que vivenciaram não foi a desejada, como também foi destacado por Oliveira (2012), mediante o desenvolvimento de procedimentos específicos ao nível da avaliação do processo, planificação e intervenção com o envolvimento de toda a família.

A maioria das mães considera que o envolvimento no planeamento não foi satisfatório, referindo que a inserção no ano seguinte não ocorreu de forma individualizada, como preconizado por Silva et al. (2012). O facto é que, maioritariamente, os relatos evidenciam que o envolvimento da família no planeamento da transição era inexistente e que, quando existia (como no processo dos relatórios na escola de educação infantil, na construção das adequações curriculares e na escolha da turma ou escola), ocorria com um baixo nível de decisão da família (mais de concordância).

2º Ainda reforçando esta ideia, no que respeita ao planeamento deste estudo, sobressai a falta de clareza das mães sobre a existência de algum plano de transição para as suas crianças, reconhecendo-o por fim na forma do relatório da criança. As mães narram que o momento para o planeamento e construção do plano de transição que, possivelmente, terá sido aquele em que ocorreu a construção e apresentação de uma avaliação na escola de educação infantil, com a descrição das adequações curriculares para a nova série, em que a escola demonstrou conhecer bem as suas crianças, em que existiu um registo, em que a família assinou e recebeu uma cópia, enquanto outra cópia foi encaminhada para a escola sequencial.

3º Parece-nos também importante destacar como evidência nos relatos que, possivelmente, o primeiro impacto vivenciado, a primeira impressão causada pela escola e pela sua equipa de profissionais, quando negativa, dificultou os contactos posteriores com as famílias, tanto nas escolas de EI como de EF. Importa referir que as mães reforçam como indispensável para um primeiro contacto o acolhimento, sendo que a condição para o seu êxito por parte da escola estaria ligada à ocorrência de uma visita (antes do início das aulas), como preparação das crianças e das famílias para a entrada na nova escola sequencial; à articulação entre os envolvidos nos dois contextos de educação e os recursos disponibilizados à família; ou à inclusão da criança, juntamente com a sua família e outros apoios interventivos, no novo ambiente, a partir de um trabalho conjunto com toda a comunidade escolar, principalmente as outras crianças e famílias que irão receber e ter contacto com a criança na escola, trazendo tranquilidade a todos.

As inferências das mães no acolhimento e o seu potencial de evitar alguns prejuízos vivenciados na transição dos seus filhos, coadunam-se com os estudos de Carvalho (2019), que

referem que a inclusão é um processo, um caminho, e que a educação é a chave para que a sociedade seja inclusiva e contamine todos os seus sistemas com esta pertença. A escola nunca poderá estar sozinha neste caminho para a inclusão, tem de ser uma construção de todos os setores sociais que compõem a comunidade em que a criança se movimenta.

4º Ficou também evidente nas declarações das mães a falta que fez uma melhor comunicação, articulação e trabalho colaborativo com as famílias e entre os serviços, tanto no planeamento quanto na implementação da transição. Tal como vimos ao longo do enquadramento teórico, é patente nas leis brasileiras a importância de existir uma articulação e uma sequencialidade entre ciclos, com processos colaborativos entre os profissionais e as famílias (BRASIL, 2006a, BRASIL, 2006b, BRASIL, 2017; Distrito Federal, 2021b).

5º Outra conclusão foi que, para as mães, a preparação da transição ocorreu mais na Educação Infantil, tal como apresentado nos resultados obtidos no estudo de Carvalho (2019) e Teixeira (2022). Por outro lado, a “preparação e o envolvimento, da criança e sua família no planeamento da transição”, de acordo com os dados, implica que seja atempadamente ao stresse inerente ao momento conturbado do encerramento do ano letivo em que as famílias enfrentam a incerteza sobre os encaminhamentos para o EF, contribuindo para que elas se sintam seguras ao longo de todo o processo.

Assim, como verificado na pesquisa de Connolly e Gersch (2016), a maioria das mães sustenta que este suporte e atenção especial anterior às famílias é fundamental para que saibam lidar e enfrentar adversidades na transição, sendo umas das principais os stressores apontados pela literatura em relação às famílias de crianças com TEA, como a falta de credibilidade dos profissionais relativamente às informações passadas por elas e este momento de procura de uma escola, que envolve questionamentos sobre a sua adequação aos seus filhos. Como evoca Bradshaw et al. (2015), os stressores, nestes contextos, interferem diretamente na união de todos os seus membros, sendo fundamental a sensibilidade e racionalidade de cada profissional que os acompanha.

6º Outro fator de stresse e preocupação mencionado pelas famílias, apontado também por Connolly e Gersch (2016), foi o estigma em torno do diagnóstico do TEA e os receios da exclusão social. Esta preocupação revela-se principalmente na entrada em ambientes novos, por serem autenticamente desafiantes para as suas crianças, quando as mães observam ou se indagam acerca do processo de aceitação e interação social por parte dos seus pares.

No documento desenvolvido por *ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, & United Nations Children's Fund, World Vision* (2021) intitulado “*Our Europe, Our Rights, Our Future*”, 56,6%

das crianças com NEE (física, intelectual, sensorial, ou perturbação do espectro do autismo) da União Europeia, reportaram sofrer de exclusão social, e disseram que a escola é um ambiente propício para esse tratamento diferenciado e para o *bullying* por parte dos seus pares com desenvolvimento típico. Cóssio (2022) sublinha que, dado o número expressivo de casos de isolamento e de rejeição experienciados pelas crianças com NEE, o campo das atitudes entre os pares com e sem NEE tem sido alvo de destaque nos estudos, com evidências de que elas estão relacionadas com diversos fatores, como a qualificação e a experiência das educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE, a interação com crianças com NEE em outros contextos externos à escola), e a sensibilização por parte dos pais em relação às crianças com NEE.

Neste sentido, de acordo com Cóssio (2022), os pais de crianças com desenvolvimento típico devem ser motivados a ampliar o conhecimento e a consciencialização das NEE, diminuindo os equívocos, os preconceitos, os estereótipos, e as atitudes negativas. Da mesma forma, os pais de crianças com NEE devem participar ativamente nas questões educacionais, para que se sintam seguros quanto à garantia do atendimento das necessidades, do sucesso pessoal, socioemocional e académico dos seus filhos (Dimitrios et al., 2008; Sira et al., 2018).

Tanganho (2022) traz uma perspectiva de Portugal, enfatizando que a mudança entre ciclos acarreta receios e angústias que só poderão ser minimizados se existir um trabalho prévio com as crianças e suas famílias. Os profissionais e a família devem articular saberes, planificar, e aprender a 'trabalhar' em conjunto. Segundo os resultados encontrados, a forma como os profissionais pensam sobre a articulação entre ciclos e agem de forma a facilitar esse processo é, também, um fator de extrema importância para a inclusão da criança com desenvolvimento atípico, e reflete-se na aceitação pelos seus pares.

Deve ser ressaltado que, alicerçado nas diretrizes do Distrito Federal, para que este processo de articulação seja simplificado, assim como para minimizar as angústias enfrentadas pelas famílias, é importante que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da educação infantil, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança, garantindo à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b).

- *O tipo de acompanhamento (apoio, recursos e serviços) prestado às famílias pelos profissionais da educação, na implementação da transição.*

7º Tornou-se visível que a percepção do sucesso da transição para as mães do estudo é

determinada em função da adaptação da criança ao novo contexto escolar, principalmente pelo acolhimento, inclusão e relações que a família toda experienciou, inclusive nos casos que relataram a ausência de qualquer aspeto positivo, entendendo que a atitude do professor é uma dimensão decisiva para a adaptação da criança a um novo contexto. Para as mães, quando a escola demonstra cuidado, carinho e trabalha em conjunto, elas se tornam seguras e a escola ganha parceiros, atinge o sucesso descrito por Carvalho (2019), desencadeia relações interpessoais ricas e variadas, permitindo, desde cedo, a criação de processos empáticos e de respeito pelo outro.

A adaptação foi considerada pelas mães deste estudo como uma importante faceta da transição, principalmente as questões relacionadas com a adaptação da criança ao novo contexto (incluindo o espaço físico e as novas rotinas) e a adaptação/preparação das pessoas e dos contextos face ao perfil da criança. Relacionada com os resultados do estudo de Teixeira (2022) e Welchons e McIntyre (2015), em que se infere que a preocupação em torno destes aspectos são preditores de resultados na adaptação ao ensino fundamental, legítima a necessidade de se realizar uma intervenção atempada, constante no planeamento, capaz de favorecer os comportamentos adaptativos e as capacidades sociais como estratégias potencializadoras de transições positivas. Ainda para as mães do nosso estudo, pareceu ter maior impacto na transição a escola se adaptar às crianças e à família e não o contrário.

Tal como preconizado pela legislação da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no âmbito da inclusão e do acolhimento, nomeadamente no Distrito Federal (2021a; 2020 c), uma Rede inclusiva requer o desenvolvimento do seu fazer pedagógico de maneira a consciencializar, a prevenir, a enfrentar e a combater toda a forma de violência contra a criança e o adolescente, com a participação de toda a unidade escolar no processo de acolhimento (a Equipa Gestora, juntamente com os professores e demais profissionais dos Serviços de Apoio- Orientação Educacional, Equipa Especializada de Apoio à Aprendizagem e Sala de Recursos), e inserção dos estudantes com as suas especificidades, envolvendo-os nas ações que a instituição tem a oferecer. Estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todas as etapas e modalidades de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento académico e social compatível com a meta de inclusão plena e a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015).

8º As mães demonstraram uma maior preocupação com as relações, acolhimento e inclusão do que com a continuidade curricular oferecida aos seus filhos, contrariando os achados das pesquisas realizadas por (McIntyre et al., 2010), que revela uma preocupação excessiva demonstrada por pais de

crianças com NE em torno do comportamento/comunicação, prontidão académica e prontidão geral; e Greubel (2018), que entende que o desenvolvimento infantil e a aptidão escolar (competências académicas) servem de base para estruturar a prática educativa diária, acima do sistema social (capacidades de interação social positivas no seu percurso escolar) para o crescimento das crianças (Goble et al., 2017; Rimm-Kaufman & Pianta 2000).

9º Ainda sobre as relações, principalmente o trabalho em conjunto com as famílias, a realidade atestada pelas mães indica uma ligação entre uma transição positiva e a permissão ou o incentivo das escolas às famílias para se aventurarem para além dos portões, ultrapassarem os muros, e se constituírem, verdadeiramente, parte integrante da comunidade escolar. As mães entendem que esta abertura, permitindo o acesso das famílias à escola, de se colocar à disposição sempre, de dar mais atenção e esclarecimentos, de procurar entender, de extrair da família e dos professores anteriores o máximo sobre a criança, ainda que apenas no momento inicial da transição, é um forte indicador da qualidade de uma escola, demonstra e transmite uma ideia de boa gestão, organização e profissionais seguros, promovendo a confiança, a tranquilidade, a segurança das famílias em relação ao novo contexto, contribuindo assim para trocas valiosas de informações e, conseqüentemente, para o sucesso na transição.

Igualmente destacado por Carvalho (2019), as famílias têm um conhecimento privilegiado dos seus filhos e são as melhores pessoas para as expressarem, tornando-se fundamental que lhes seja permitido participar nas atividades da escola e ter acesso ao percurso do seu filho, numa linguagem que sejam capazes de compreender, numa perspetiva de elementos pertencentes a este contexto e fundamentais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos.

10º As mães revelaram uma ausência de um momento especial de receção por parte da comunidade escolar para as novas crianças que estão a entrar na escola, com a preparação dos profissionais, das famílias e das outras crianças, com a garantia de que as famílias tenham contacto entre si, para apresentação, acolhimento, aceitação e interação social da criança com TEA, até que se sintam bem em participar num novo contexto, definindo-os como potenciais facilitadores na transição. Deste modo, seria possível proporcionar a “toda e cada criança” o desenvolvimento de uma identidade pessoal, social e escolar resiliente, confiante em si, com expectativas de respeito e sucesso, com crença nos apoios a que tem direito, com capacidade de articular o que pensa e o que sente (Formosinho et al., 2016). A escola deverá ser o local privilegiado para que cada um se conheça, se descubra a si próprio para ser capaz de conhecer o mundo.

11º Outro desfecho trazido nos dados foi que, para as mães, o momento da implementação,

além de ter abarcado as experiências mais positivas, deixou marcas incisivas nos seus relatos pois, mesmo quando não receberam a devida preparação e envolvimento no planeamento, foram o acolhimento e as medidas de apoio na nova escola de ensino fundamental que diluíram os efeitos negativos que a transição poderia ter refletido no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, bem como nas memórias de toda a família.

12º As mães definem como medidas de apoio prestadas no decorrer da transição recursos físicos e humanos que envolvem: as relações; as adequações curriculares; o *feedback* e orientações sobre o desenvolvimento da criança, bem como o interesse em corresponder à necessidade delas e de suas famílias, com questionamento sobre as suas vontades nas decisões; a forma como foi promovida a adaptação da criança ao novo contexto; e a adaptação/preparação das pessoas e dos contextos face ao perfil de cada criança. Estas medidas representaram o respeito pelas suas singularidades e foram responsáveis pela forma sincronizada e tranquila como a implementação ocorreu, contribuindo para que as mães se sentissem orientadas, envolvidas e parceiras desde o início da implementação da transição, refletindo na tranquilidade de toda a família.

13º Deve ser aqui destacada como outra importante conclusão o facto de que, nas declarações das mães, a adaptação da escola (com todos seus contextos e intervenientes) às crianças parece sobressair em grau de importância à adaptação da criança ao novo contexto. Ou seja, evidencia que o esforço maior deve surgir do contexto e não da criança, salientando a sua importância para uma transição efetiva, como resposta à verdadeira inclusão.

14º Para as mães, a continuidade e apoios educativos entre as escolas de educação infantil e do ensino fundamental, também referido por Sands e Meadan (2023), contribui para minimizar os impactos desencadeados pela diminuição do vínculo com a escola anterior (que normalmente geram insegurança nas crianças e famílias), como, por exemplo, a queda na atenção individualizada do professor, no trabalho com o lúdico e o parque infantil, e na relação e comunicação das famílias com a escola. No Brasil, este debate foi marcado pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL (1988), que ratificou a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, na busca da garantia da infância com direitos, inclusive o direito de brincar; e pela Lei nº. 11.274, de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, prevendo a inserção das crianças de 6 anos de idade, com a intenção de evitar ruturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância.

Com a descontinuidade curricular discutida por O´Toole et al. (2014) e com a fragmentação das etapas de ensino, como aponta Oliveira (2012), que evita percursos descontínuos, inconsistentes e

repletos de sobressaltos, a transição corre riscos de perdas, com consequências adversas para todos os intervenientes. Reforça a importância da inter e transdisciplinaridade no trabalho de equipa, no sentido de uma eficaz colaboração e articulação entre os serviços e profissionais envolvidos na intervenção, de modo a diminuir as barreiras ao diálogo, para que a transição aconteça de forma harmoniosa (Oliveira, 2012; Sands & Meadan, 2023).

Portanto, as famílias tornam-se elementos-chave na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e a parceria com as equipas de intervenção precoce e os professores do ensino regular tem um impacto significativo em todo o processo (Oliveira, 2012). Para conseguir esta continuidade, as políticas públicas educacionais devem caminhar em direção à valorização da infância, para que ela possa ser compreendida na sua totalidade e singularidades (Carvalho, 2019; Miranda & Faria, 2019; Kramer et al., 2011; Sands & Meadan, 2023).

15º Em contrapartida, pareceu a essas mães que os resultados do acolhimento, num primeiro contacto com os profissionais da educação, na passagem ao ensino fundamental; e, das medidas de apoio, no decorrer da implementação da transição, estariam diretamente ligadas à preparação e à especialização do professor, à agilidade e à disponibilidade da sua oferta na escola; ao tempo em que a criança e a família levaram para se adaptar e sentir-se confortáveis e seguras no novo ambiente escolar; e, principalmente, à medida em que ocorreu a adaptação da escola à criança.

Assim como o estudo de Stoner et al. (2007), as mães entendem que a preparação, o conhecimento, a capacitação dos profissionais (a partir da experiência prévia), a formação ou interesse particular pelo TEA é entendido pelas mães como fundamental ao nível do desempenho dos profissionais responsáveis pela transição, no sentido da atenção, informação e adequação das suas práticas às necessidades das crianças e das suas famílias, principalmente no contacto inicial do momento de receção/acolhimento. Referem que eles refletem no interesse e na atenção a cada detalhe das crianças atendidas; na dificuldade de os profissionais com planeamento e flexibilidade curricular frente às exigências em sala de aula e a inclusão.

16º Atingimos um ponto fulcral das nossas conclusões, a necessidade da formação especializada dos profissionais para a aquisição de conhecimentos acerca das práticas de transição eficazes e os serviços focados na educação de crianças com TEA (Carvalho, 2019; Fontil et al., 2019; Mangas, 2007). Dentre os vários desafios que podem influenciar a implementação da transição, destaca-se a pouca adesão na implementação das boas práticas de transição por parte dos professores (geralmente realizadas por aqueles com mais treino especializado e experiência pedagógica, que utilizam e adaptam práticas de transição às necessidades individuais com mais frequência), e a

necessidade de uma compreensão mais clara da política de transição com informações completas ou detalhadas que ajudem a identificar fatores relacionados com a regulamentação e a aplicação das práticas de transição (Fontil et al., 2019).

Ajudar a criança a crescer, a aprender e a transitar, implica um denso trabalho de formação em contexto com as educadoras destas crianças (Formosinho et al., 2016) e, da mesma forma, todos os intervenientes (pais, cuidadores, gestores e outros profissionais que compõem o quadro escolar) precisam de orientação sobre como lidar com crianças com TEA (Cardoso, 2018; Teixeira, 2022), pois, sem estes apoios, estas crianças e as suas famílias correm o risco de sofrer uma transição desafiante na escola, podendo acarretar uma série de transações negativas e falhas de comunicação (Fontil et al., 2019).

➤ *Aspetos positivos e as dificuldades vivenciadas pelas mães no processo de transição:*

17° Pelo estudo que realizámos, pudemos constatar que a maior parte das mães considera como fragilidade a falha na avaliação/monitorização do processo de transição, e reiteram que estas escolas não fomentam a reflexão conjunta defendida por autores como Lemire et al. (2019) e McWilliam (2010). Além da ausência de um momento para avaliação formal para acompanhamento da criança e da sua família durante o processo da transição na escola de ensino fundamental, estes procedimentos restringem-se a alguns momentos informais de avaliação viabilizados pela escola, com “*feedbacks*”, principalmente das professoras regentes, com informação sobre a transição das suas crianças (o andamento das aulas, o seu desenvolvimento e adaptação à escola).

A escola perde uma oportunidade efetiva de otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Lemire et al., 2019), de refletir sobre dados relevantes do desempenho de cada criança e sobre o trabalho desenvolvido pelos professores, o que ajudaria o estudante a aprender e o professor a ensinar melhor, contribuindo, assim, para se obter uma escola de qualidade. Teixeira (2022) ressalva ainda que os planos de transição das crianças com TEA devem incluir a monitorização e a avaliação regulares de uma ampla gama de áreas, tais como: o envolvimento, a socialização e as relações estudante-professor. Devem ser desenvolvidas e implementadas enquanto as crianças estão na educação infantil e prolongar-se até ao primeiro ano.

18° As famílias reconhecem que os cuidados com todos estes pontos levantados na conclusão evitam uma rutura violenta na passagem para o ensino fundamental; entretanto, estão ligados e dependentes do apoio governamental. Justificam que grande parte das barreiras referidas sobre a transição são compreensíveis por estarem ligadas à falta de meios, sobretudo, de recursos humanos, agravando a sobrecarga em sala de aula, principalmente tratando-se de crianças com TEA, tornando-se

uma tarefa humanamente impossível para o professor (Silva et al., 2012), com a diminuição dos processos colaborativos e de comunicação no primeiro ciclo do ensino fundamental, comparativamente à educação infantil, relacionados com a falta de tempo efetivo para reunir, planejar e partilhar a intervenção, inviabilizando um trabalho de qualidade para que se possa atingir a inclusão de sucesso referida por Tanganho (2022).

Finalizamos os resultados com duas conclusões gerais alcançadas na análise das perspectivas das mães (tanto as que passaram por uma transição bem-sucedida, quanto as que vivenciaram falhas nas escolas):

- i) Para cada fator colocado sobre a transição, constantemente foi retomada a forma em que decorreram as relações sociais, a articulação entre os níveis e o conhecimento das crianças e das suas necessidades em prol da inclusão, evidenciando serem três motivos basilares que tiveram um impacto nas suas memórias acerca da transição;
- ii) Para as mães, o professor é o elo mais próximo no quesito comunicação sobre o desenrolar da transição; em contrapartida, a gestão é a peça fundamental na escola, é ela quem determina e influencia a possibilidade da existência deste elo, do acolhimento, do envolvimento, e da preparação das famílias em toda a transição, inclusive da estrutura física e dos recursos humanos.

Entretanto, este trabalho levanta mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das instituições de ensino, nas formações dos professores, e nas relações família-escola. Para melhor apoiar a criança com NEE durante a transição e alinhar os programas da primeira infância e do ensino fundamental, podem ser necessárias políticas para estender a implementação da prática centrada na família (em vez de simplesmente um envolvimento familiar), assim como promover orientações sobre a utilização de práticas de transição para os pais e os profissionais (Guglielmo et al., 2022; Sands & Meadan, 2023), proporcionando uma continuidade e uma harmonia na intervenção.

Posto isto, emerge a necessidade da constituição de princípios orientadores e reguladores das práticas de transição, que englobem a monitorização, a planificação e a avaliação, bem como a formação dos profissionais, tendo em vista a adoção de medidas e procedimentos padronizados, adequados a cada contexto institucional, e consonantes com as recomendações referidas na literatura (Martinho, 2016). Exige leis mais específicas, que não garantam apenas o direito a uma transição adequada, mas que também regulamentem todo o acompanhamento, principalmente de uma pessoa

com autismo, cuidando de cada etapa para o máximo do desenvolvimento, através de um currículo que contemple as exigências das políticas públicas e, ao mesmo tempo, contemple as especificidades das crianças.

É imperiosa uma reflexão mais aprofundada sobre a necessidade de um alinhamento e coordenação de procedimentos entre os níveis políticos, nacionais, locais, escolares e individuais, como forma de melhorar as experiências de transição e os resultados das crianças com NEE e das suas famílias, com processos de ensino eficazes e resultados positivos (Carvalho, 2019; Rous & Hallam, 2012; Sands & Meadan, 2023).

Limitações e Recomendações para as Investigações Futuras

Após a realização desta investigação, e mediante a reflexão realizada, constataram-se algumas limitações na realização do estudo. Como limitação principal, a acomodação de algumas intercorrências na minha vida pessoal e familiar, para a sua conciliação com o mestrado, duas dimensões importantes da minha vida. A gravidez e a maternidade fizeram com que, inúmeras vezes, eu me confrontasse com a minha prioridade que era finalizar o mestrado.

Em seguida, não menos importante, a segunda limitação deste estudo prende-se com a crise pandémica que atravessámos e a necessidade de alterações ao nível da opção metodológica, nomeadamente a realização das entrevistas, que adiou o tempo de colheita dos dados, principalmente devido aos constrangimentos demonstrados pelos participantes, relacionados com as suas preocupações face à conjuntura da sua nova organização familiar e profissional, que inicialmente inviabilizou o alcance rápido do número de mães e, posteriormente, o acordo quanto aos horários para a realização das entrevistas.

O terceiro aspeto que poderá também ser considerado como limitação é o facto de, coincidentemente, pela aleatoriedade na captação das voluntárias, termos alcançado maioritariamente escolas que se concentraram numa região geográfica (Asa Sul, um bairro de Brasília), podendo acarretar alguma homogeneidade na caracterização de práticas e experiências.

Em termos de futuras investigações, os resultados e conclusões do estudo corroboram novas propostas de pesquisas no âmbito da transição de crianças com TEA, tornando mais ampla a investigação, retomando-a em outras perspetivas ou vinculações. Com efeito, parece haver indícios que podem influenciar as experiências das crianças através da transição para o ensino fundamental. Eles justificam futuras pesquisas empíricas (que resolveriam uma grande lacuna na literatura), para se obter uma estimativa mais direta das práticas de apoio à transição e a centralização dos esforços da

investigação sobre a exploração e aprofundamento de relações, tais como:

- i) As principais variáveis responsáveis pelo aparente decréscimo dos processos colaborativos e de comunicação do primeiro ciclo do ensino fundamental em relação à educação infantil;
- ii) Medidas e estratégias de articulação através de um estudo expansivo com pelo menos dois casos por instituição, para uma visão mais alargada, favoreceria a comparação e o apuramento de resultados conseguidos neste âmbito, com a aplicação de instrumentos de recolha de dados ao nível dos estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, no território nacional;
- iii) Um estudo de caso que acompanhe a construção de um trabalho de parceria das partes interessadas-chave (professores, famílias, terapeutas e outros componentes escolares) no processo de transição para a escola, desde a construção de um quadro prático de planeamento e monitorização de programas até a sua implementação;
- iv) O acompanhamento longitudinal dessas crianças no ensino fundamental, para entendermos qual foi a aquisição e habilidades desenvolvidas nelas e nas suas famílias que se perpetuaram nas transições seguintes;
- v) Uma comparação direta das percepções experienciadas por mães de crianças com um desenvolvimento típico e de crianças com TEA, que estão a começar o ensino fundamental;
- vi) Uma análise do documento Caderno Orientador (Distrito Federal, 2021b), que traz a diretriz legal sobre a transição na educação básica - com surgimento concomitante à finalização da nossa pesquisa empírica – para verificar sua pertinência na transformação das ações e medidas na escola, as suas orientações quanto à cronologia, operacionalização e avaliação do processo, e a sua viabilização de medidas e procedimentos padronizados que contribuem para a monitorização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, P., & Serrano, A. M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, *XXIX* (1), 83-98. <http://hdl.handle.net/10400.12/6444>
- Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile J., Earl, G., McBean, K., Nash, N., Green, J., Vail, A. & Law, J. (2012). The social communication intervention project: A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *47*(3), 233-244. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª edição). University Press. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-5*. Artmed.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beamish, W., Bryer, F., & Klieve, H. (2014). Transitioning Children with Autism to Australian Schools: Social Validation of Important Teacher Practices. *International Journal of Special Education*, *29*(1), 130-142. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034084>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Bolgenhagen, S. K., Cosme, A., & Pinheiro, A. C. (2021). Transição entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano: desafios do contexto educativo português. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 95-116. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1442>
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *28*, 47-53. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>

- Bosa, C.A. & Semensato, M.R. (2013). A família de crianças com autismo: Contribuições empíricas e clínicas. In: Schmidt, C. (org). *Autismo, educação e transdisciplinaridade. 2*, (pp. 2–50). Papirus.
- Bradshaw, J., Steiner, A. M., Gengoux, G., & Koegel, L. K. (2015). Feasibility and effectiveness of very early intervention for infants at-risk for autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(3), 778-794.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development, 18*, (pp. 599–618). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano - Tornando Os Seres Humanos Mais Humanos*. A. Carvalho-Barreto (Trad.). Artmed
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, 1*, (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Cardoso, S. M. P. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. RepositórioComum. <http://hdl.handle.net/10400.26/22971>
- Cardoso, C., Rocha, J. F. L. D., Moreira, C. S., & Pinto, A. L. (2012). Desempenho sócio-cognitivo e diferentes situações comunicativas em grupos de crianças com diagnósticos distintos. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 24*(2), 140-144. <https://doi.org/10.1590/S2179-64912012000200009>
- Carvalho, D.I.N. (2019). *A perspectiva da família sobre a transição do programa de intervenção precoce*

- na infância para o primeiro Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Beja]. Repositório do IPBeja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5242>
- ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, United Nations Children's Fund, World Vision (2021). *Our Europe, Our Rights, Our Future*, 1-112. <https://www.unicef.org/eu/reports/report-our-europe-our-rights-our-future>.
- Chikwiri, E., & Musiyiwa, J. (2017). Challenges and gaps in children's transition from early childhood development to grade one in Zimbabwe. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(7), 91-102. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2017.0510>
- Connolly, M., & Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 245-261, <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1169512>
- Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial: Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora
- Correia-Zanini, M.R.G., & Marturano, E.M. (2016). Getting started in elementary school: Cognitive competence, social skills, behavior and stress. *Psico-USF*, 21(2), 305-317. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210208>
- Cóssio, A. P. (2022). *Inclusão no pré-escolar: Atitudes de crianças da Zona Norte de Portugal*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/80399>
- Costa, S. R. F. (2019). *A transição entre educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico: as perceções dos/as educadores/as e dos/as professores/as do 1º CEB*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/29281>
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 1–43). Sage

Publications, Inc.

- Dimitrios, K., Georgia V., Eleni, Z. & Asterios, P. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3), 1– 13. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>.
- Dockett, S., Perry B., & Kearney, E. (2011). Starting School with Special Needs: Issues for Families with Complex Support Needs as Their Children Start School. *Exceptionality Education International*, 21(2), 45–61. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i2.7675>
- Dockett, S., & Perry, B. (2015). Transition to School: Times of Opportunity, Expectation, Aspiration, and Entitlement. In Parnell W. (Eds.), *Rethinking readiness in early childhood education* (pp. 123-139). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137485120_9
- Dunlop, A.-W. (2003). Bridging Early Educational Transitions in Learning Through Children's Agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 67–86. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016706>
- Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2007). *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Open University Press.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). The Guilford Press.
- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C. M., & Swanson, J. (2012). Oportunidades de aprendizagem para a criança no quotidiano da comunidade. In R. A. McWilliam (Ed.), *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais* (pp. 73-106). Porto Editora.
- Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., & Hamby, D. W. (2019). Does Capacity-Building Professional Development Engender Practitioners' Use of Capacity-Building Family-Centered Practices? *European Journal of Educational Research*, 8(2), 515-526. <https://doi.org/10.12973/eu-er.8.2.513>
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199- 206.

<https://doi.org/10.1023/A:1026503520593>

- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E., & Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(6), 1866–1881. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Fontil, L., & Petrakos, H. H. (2015). Transition to school: The experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, *52*(8), 773-788. <https://doi.org/10.1002/pits.21859>
- Fontil, L., Sladeczek, I. E., Gittens, J., Kubishyn, N., & Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, *88*, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.006>
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Gauthier, B. (2003). *Investigação social, da problemática à colheita de dados* (3ª ed.). Lusociência.
- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2017). The transition from preschool to first grade: A transactional model of development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *49*, 55-67. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.007>
- Gould, T. (2012). *Transition in the early years. From principles into practice*. Latimer Trend & Company, Ltd.
- Guglielmo, M.F., Jurdi, A.P.S., & Pereira, A.P.S. (2022). A Case Study. Transition in a Waldorf School in São Paulo, Brazil: A Process Under Construction. In: Urbina-García, A., Perry, B., Dockett, S., Jindal-

- Snape, D., García-Cabrero, B. (eds), *Transitions to School: Perspectives and Experiences from Latin America. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 37. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98935-4_9.
- Greubel, S. (2018). Las ramificaciones sociales y de desarrollo de la transición del jardín de infantes a la escuela primaria. *Rose—Research on Steiner Education*, 8 (2), 78-88. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/417/382>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.
- Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications, Inc.
- Guralnick, M. J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 319-345. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(1998\)102%3C0319:EOEIFV%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(1998)102%3C0319:EOEIFV%3E2.0.CO;2)
- Guralnick, M. J. (Ed.). (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Brookes.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works. A system perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28. <http://dx.doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Guralnick, M. J. (2019). *Effective Early Intervention: The Developmental Systems Approach*. Paul H. Brookes Publishing.
- Hanson, M. J. (2005). Ensuring effective transitions in early intervention. In: Michael J. Guralnick, *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 373 – 400). Paul H. Brookes Publishing.
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00052-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00052-1)

- Hoepfner, B. B., Goodwin, M. S., Velicer, W. F., & Heltshe, J. (2007). An applied example of pooled time series analysis: Cardiovascular reactivity to stressors in children with autism. *Multivariate Behavioral Research*, *42*, 707–727. <https://doi.org/10.1080/00273170701755291>
- Jadue Roa, D. S. J., Whitebread, D., & Gareca Guzmán, B. C. (2018). Methodological issues in representing children's perspectives in transition research. *European Early Childhood Education Research Journal*, *26*(5), 760-779. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522764>
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(9), 1094-1103. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0957-3>
- Kogan, M. D., Vladutiu, C. J., Schieve, L. A., Ghandour, R. M., Blumberg, S. J., Zablotsky, B., Perrin, J. M., Shattuck, P., Kuhlthau, K. A., Harwood, R. L., & Lu, M. C. (2018). The Prevalence of Parent-Reported Autism Spectrum Disorder Among US Children. *Pediatrics*, *142*(6), 1–11. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-4161>
- Kramer, S., Nunes, M.F.R., & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: Desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, *37*(1), 69-85. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>
- Larner, O., Roberts, J., Twiss, J., & Freeman, L. (2021). A Need for Consistency in Behavioral Phenotyping for ASD: Analysis of the Valproic Acid Model. *Autism Research and Treatment*. 1-10. <https://doi.org/10.1155/2021/8863256>
- Lemire, C., Poitras, M., & Dionne, C. (2019). Évaluation authentique en intervention précoce et importance de la complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle et normative en psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, *48*(1), 69-88. <https://doi.org/10.7202/1060007ar>
- Lessard-Hérbet, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2013). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (5ª ed.). Instituto Piaget.
- Levy, A., & Perry, A. (2008). Transition of Children With Autism From Intensive Behavioural Intervention Programs Into the School System. *Journal on Developmental Disabilities*, *14*(1), 1–10. <https://oadd.org/wp-content/uploads/2008/01/levyPerry.pdf>

- Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M., Ladd-Acosta, C., Lee, B.K. (2017). The changing epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, 38, 81-102. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318>
- Machado, J. S., & Salva, S. (2021). O Que Há do Outro Lado? A Gestão da Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais. *Humanidades & Inovação*, 8(33), 200-214. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2029>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D. L., Wiggins, L. D., Pettygrove, S., Andrews, J. G., Lopez, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, Y., White, T., Rosenberg, C. R., Li-Ching Lee, Harrington, R. A., Huston, M., & Hewitt, A. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries*, 69(4), 1–12. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- Malheiros, G. C., Pereira, M. L. C., Mansur, M. C., Mansur, O. M. F. C & Nunes, L. R. O. P (2017). Benefícios da intervenção precoce na criança Autista. *Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos*, 12(1), 36-44. <http://www.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/121/143>
- Mangas, A. (2007). Como planificar e gerir um serviço de referência. *Biblios*, 28, 1–31. <http://eprints.rclis.org/12155/1/smangas1.pdf>
- Martinho, J. M. (2016). *O processo de transição da criança com necessidades educativas especiais, do jardim-de-infância para o 1º ciclo do ensino básico: perspetivas de pais e profissionais* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42985/1/Tese-Final-Joana-1-mar%C3%A7o.pdf>
- Martins, E. C., & Martins, S. I. B. (2017). Educação parental na transição e adaptação das crianças portuguesas da pré-escola ao 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(1), 19-35. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n1a3300>
- Maturano, E. M. (2013). A Criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental. *Aprendizagem, Comportamento e Emoções na Infância e Adolescência-uma visão*

- transdisciplinar*, 47-69. <https://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/2264>
- McIntyre, L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Di Gennaro Reed, F. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38, 259-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>
- McWilliam R. A. (ed) (2010). *Working With Families of Young Children With Special Needs*. The Guilford Press.
- McWilliam, R. A. (2012). Implementing and preparing for home visits. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 224-231. <https://doi.org/10.1177/0271121411426488>
- Meijer, C. J. W., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Miranda, A. A. B., & Faria, D.S. (2019). A centralidade das infâncias e do brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Ensino Em Re-Vista*, 26(3), 828-852. <https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-10>
- O´Toole, L.; Hayes, N.; & Mhathúna, M. (2014). A bio-ecological perspective on educational transition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 121–127. <https://doi.10.1016/j.sbspro.2014.04.396>
- Oliveira, A. P. R. R. (2012). *O processo de transição da intervenção precoce na infância para o 1º ciclo: análise da percepção dos pais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/24497>
- Oliveira, B. D. C. D., Feldman, C., Couto, M. C. V., & Lima, R. C. (2017). Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação1. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 27, 707-726. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312017000300017>
- Organização das Nações Unidas - ONU (Ed.) (2007). *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (Resolução A/RES/61/106). <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/global>

compact/A_RES_61_106.pdf

- Organização das Nações Unidas - ONU (Ed.) (2015). *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Otina, S. O., & Thinguri, R. W. (2016). A critical analysis on primary schools preparedness for the transition of autistic children in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(31), 102-107. <https://search.proquest.com/docview/1969011758?accountid=14682>
- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transitions. Your guide to connecting children, families & schools*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. (2007). *Successful kindergarten transitions. Your guide to connecting children, families & schools*. (4^a ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R.C., Rimm-Kaufman, S. & Cox, M. (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition, In: R. C. Pianta & M. Cox, *The transition to kindergarten* (pp. 3 – 12). Paul H. Brookes Publishing.
- Rous, B. S. & Hallam, R. A. (2006). *Tools for transition in early childhood. A step by step for agencies, teachers & families*. Paul H. Brookes Publishing.
- Rous, B. S., & Hallam, R. A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232-240. <https://doi.10.1177/0271121411428087>
- Rous, B. S., Meyers, C., & Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177%2F105381510703000102>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511. [https://doi.10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4H](https://doi.10.1016/S0193-3973(00)00051-4H)
- Saito, M., Hirota, T., Sakamoto, Y., Adachi, M., Takahashi, M., Osato-Kaneda, A., Kim, Y. S., Leventhal, B., Shui, A., Kato, S., & Nakamura, K. (2020). Prevalence and cumulative incidence of autism

- spectrum disorders and the patterns of co-occurring neurodevelopmental disorders in a total population sample of 5-year-old children. *Molecular Autism*, *11*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s13229-020-00342-5>
- Salmi, S., & Kumpulainen, K. (2019). Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study. *Learning, Culture and Social Interaction*, *20*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>
- Sameroff, A.J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. In P.H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*, *1*, (pp. 237–294). Wiley.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, *81* (1), (pp. 6 – 22). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Schonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, *2* (pp. 135–159). <https://doi.org/10.1017/CB09780511529320.009>
- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, *15*, 613–640. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000312>.
- Sands, M. M., & Meadan, H. (2023). Transition to Kindergarten for Children with Disabilities: Parent and Kindergarten Teacher Perceptions and Experiences. *Topics in Early Childhood Special Education*, *0*(0). <https://doi.org/10.1177/02711214221146748>
- Sella, A. C., & Ribeiro, D. M. (2018). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Appris.
- Serrano, A. M., & Pereira, A. P. (2011). Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Revista Educação Especial*, *24*(40), 163–179. <https://doi.org/10.5902/1984686X3274>
- Silva, A. B. B., Gaiato, M. B. G., & Reveles, L. T. (2012). *Mundo Singular Entenda o autismo*. Objetiva.
- Silva, A.S. & Pinto, J.M. (2014). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.

- Silva, S. M. V. (2020). *O processo de transição das crianças da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2868>
- Sira, N., Maine, E. & McNeil, S. (2018). Building alliance of preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1415238>.
- Soares, E. M., & Serrano, A. M. (2014). Peer relations: The challenges of children with special needs. *Revista de Investigacion En Logopedia*, 4(1), 67–92. <https://doi.org/10.5209/rlog.58662>
- Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2019). Transtorno do Espectro do Autismo. *Manual de Orientação. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento*, 05, 1-24. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf.
- Soni, A., Soto, M., & Lynch, P. (2021). A review of the factors affecting children with disabilities' successful transition to early childhood care and primary education in sub-Saharan Africa. *Journal of Early Childhood Research*, 1- 31. <https://eprints.gla.ac.uk/247242/1/247242.pdf>
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & young children*, 20(4), 284-299. doi.org/10.1097/01.IYC.0000290352.32170.5a
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1), 23–39. <http://dx.doi.org/10.1007/s10882-007-9034-z>
- Tanganho, R. I. D. (2022). *Processo de transição de crianças com desenvolvimento atípico da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/39708>
- Teixeira, S. M. D. (2022). *A transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico de crianças com perturbação do espectro do autismo*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/77486>.

- Volkmar, F. R. & McPartland, J. C. (2014). From Kanner to DSM-5: Autism as an evolving diagnostic concept. *Annual Review Clinical Psychology, 10*, 193-212. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153710>
- Welchons, L. W., & McIntyre, L. L. (2015). The transition to kindergarten for children with and without disabilities: An investigation of parent and teacher concerns and involvement. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(1), 52–62. <https://doi.org/10.1177/0271121414523141>
- World Health Organization - WHO. (2014). *Resolution on Comprehensive and coordinated efforts for the management of autism spectrum disorders*. https://www.who.int/mental_health/action_plan_2013/eb_resolution_childhood/en/
- Zauza, C. M. F., Barros, A. L., & Senra, L. X. (2015). O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista. *Psicologia-portal dos psicólogos*. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0896.pdf>
- McCollum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence. In W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 31–59). Paul H. Brookes Publishing.

Legislação

- BRASIL (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdfabr. 2021.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República, Casa Civil, 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL (2006a). *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>
- BRASIL (2006b). *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- BRASIL (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

- BRASIL (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Decreto-Lei nº. 10.502/2020. Presidência da República, Casa Civil, 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Distrito Federal (2010). *Orientação Pedagógica - Educação Especial*. Secretaria de Estado de Educação. <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>
- Distrito Federal (2019a). *Catálogo de Programas e Projetos, Subsecretaria de Educação Básica*. Secretaria de Estado de Educação. <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Cat%C3%A1logo-de-Programas-e-Projetos-SUBEB-2019.pdf>
- Distrito Federal (2019b). *Educação Especial: Programa de Educação Precoce (PEP)*. Secretaria de Estado de Educação. <http://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>
- Distrito Federal (2013). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial*. Secretaria de Estado de Educação. http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/8_educacao_especial.pdf
- Distrito Federal (2014). *Orientação pedagógica: projeto político pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas*. Secretaria de Estado de Educação. <https://pt.slideshare.net/lima2nanda3/orientacoes-pedagogicas>
- Distrito Federal (2018a). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil. 2*. Secretaria de Estado de Educação. http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf
- Distrito Federal (2018b). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais. 2*. Secretaria de Estado de Educação. http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf
- Distrito Federal (2020a). *Guia para Acolhimento à Comunidade Escolar no Contexto de Atividades Pedagógicas não Presenciais*. Secretaria de Estado de Educação. http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/recomendacao_gui_a_colhimento_comunidade_escolar.pdf
- Distrito Federal (2020b). *Orientações para a Organização do Trabalho da Orientação Educacional no contexto do ensino remoto*. Secretaria de Estado de Educação. Circular nº 173/2020. <http://www.educacao.df.gov.br/circular-no-173-2020-see-subeb/>
- Distrito Federal (2020c). *Orientações para o Acolhimento e Inserção dos Estudantes*. Secretaria de Estado de Educação. <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/acolhimento-e-inser%c3%a7%c3%a3o-dos-estudantes>
- Distrito Federal (2020d). *Sugestões de ações de Transição*. Secretaria de Estado de Educação. <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Texto-Dicas-de-a%C3%A7%C3%B5es-de-Transi%C3%A7%C3%A3o-2020.pdf>
- Distrito Federal (2021a). *Estratégia de matrícula*. Secretaria de Estado de Educação.

<http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/02/Estrategia-de-Matricula-2021-Montada-2.pdf>

Distrito Federal (2021b). *Caderno Transição Escolar: Trajetórias na educação básica do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação. http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/caderno_transicao_2._ed._revisada_e_ampliada_17fev23.pdf

Lei Distrital nº 4.568/2011. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF, 2011. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/68573/Lei_4568_16_05_2011.html

Lei nº 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Presidência da República, Casa Civil, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 12.764/2012. Presidência da República, Casa Civil, 2012. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Lei nº 13.146/2015. Presidência da República, Casa Civil, 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Lei nº 13.977/2020. Presidência da República, Casa Civil, 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm

Lei nº 6.637/2020. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF, 2020. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei_6637_20_07_2020.html

Lei nº 11.274/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm

Portaria GM nº 962 (2013, Maio 22). *Institui Comitê Nacional de Assessoramento para Qualificação da Atenção à Saúde das Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo no âmbito do Ministério da Saúde*. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt0962_22_05_2013.html

Portaria nº 477 (2020, Dezembro 16). *Resolve sobre a estratégia de matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e Instituições Educacionais Parceiras para o ano de 2021*. Diário Oficial do Distrito Federal. http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/12_Dezembro/DODF%20240%2022-12-2020/DODF%20240%2022-12-2020%20INTEGRA.pdf

Portaria nº 326 (2021, Julho 08). *Institui o Programa Educador Social Voluntário (ESV)*. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/1a432517adb945198d4adee996292532/Portaria_326_08_07_2021.html

ANEXOS

ANEXO 1- CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONSENTIMENTO INFORMADO



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Braga- Portugal

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Cara Mãe:

O meu nome é Aline Oliveira de Araújo, sou aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Área de Especialização em Intervenção Precoce na Universidade do Minho em Portugal e, no âmbito da minha Dissertação, encontro-me a desenvolver um projeto de investigação científica sob a orientação da **Doutora Ana Paula da Silva Pereira** da mesma universidade. O meu estudo, intitulado **“O Processo de Transição da Criança com Transtorno do Espectro Autista para o Ensino Fundamental: Preocupações de Mães em Brasília”** objetiva identificar, analisar e compreender as percepções das mães acerca do processo de transição dos seus filhos com Perturbação do Espectro Autista da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nos anos de 2019 e 2020, na rede pública de ensino.

Esperamos que este trabalho possa servir de referência na análise das práticas desenvolvidas no âmbito do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, contribuindo deste modo para uma melhor compreensão dos aspetos positivos e das fragilidades dessas práticas e, conseqüentemente, para a promoção da sua qualidade. Para a realização desta investigação, é fundamental a sua colaboração, visto que os dados necessários só poderão ser fornecidos por você. Assim, solicito a vossa disponibilidade para uma Entrevista que será realizada em horário e dia mais convenientes. Para a concretização do estudo, é necessário registar em áudio (gravar) as informações fornecidas durante o momento da entrevista. Estas informações serão transcritas e posteriormente devolvidas para que possam confirmar e validar a informação prestada.

Informo que as respostas fornecidas visam o presente estudo académico, serão confidenciais e anónimas e os vossos nomes, assim como o nome do(a) seu(sua) filho(a), não serão incluídos no estudo, pelo que não existirá qualquer tipo de implicações na relação que é estabelecida entre a vossa família e os profissionais que vos apoiam. Terminaria, desta forma, garantindo-lhe que o conteúdo das entrevistas será utilizado exclusivamente no âmbito do presente estudo e que ninguém a não ser eu própria como investigadora e a orientadora deste estudo teremos acesso à informação prestada, sendo esta destruída após a conclusão do meu mestrado.

Agradeço a atenção dispensada, solicitando mais uma vez a sua imprescindível colaboração neste projeto, cujo êxito dependerá grandemente da sua contribuição. Disponibilizo-me para esclarecimentos e informações que considere pertinentes, através dos contatos: e-mail _____ ou WhatsApp _____.

Atenciosamente,

Aline Oliveira de Araújo

CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro ter lido e compreendido a informação que me foi fornecida pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de conseqüências. Desta forma, aceito participar neste projeto e permito a utilização da informação que presto de forma voluntária.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/2020

ANEXO 2- SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Formação Continuada
dos Profissionais da Educação – EAPE



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A) Informações Pessoais

Nome: Aline Oliveira de Araújo
Endereço: [REDACTED]
Telefones: Residencial - Trabalho: - Celular: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]

B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)

Matrícula: [REDACTED] Data de Admissão: 06 / 02 / 2007 Cargo: [REDACTED]
Função: [REDACTED] Órgão de Lotação: [REDACTED]
Órgão de Exercício: [REDACTED]

C) Outras Informações

Local de Realização da Pesquisa: Levando em conta a imprevisibilidade e incerteza gerada pela Pandemia, optou-se pela utilização de ferramentas digitais para videoconferência para que as mães entrevistadas se sintam confortáveis e seguras. Regional de Ensino Plano Piloto
Instituição Interessada: Universidade do Minho- Portugal
Finalidade da Pesquisa: Identificar, analisar e compreender as percepções das mães de filhos com Perturbação do Espectro Autista acerca do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, numa escola pública de DF.

D) Parecer Final da Direção da EAPE

() Concordamos com a realização da pesquisa proposta por estar em conformidade com as normas da SEEDF
() Não concordamos com a realização da pesquisa proposta por não estar em conformidade com as normas da SEEDF

Assinatura e Carimbo - EAPE

Anexar:

- Carta da Instituição, do coordenador do curso ou do orientador da pesquisa em papel timbrado
- Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc.).

*Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Setor de Documentação EAPE (Sala 29). * Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

Data: 13 / 10 / 2020 Assinatura: [REDACTED]

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377



O Processo de Transição da Criança com Transtorno do Espectro Autista para o Ensino Fundamental: Preocupações de Mães em Brasília

Tendo em vista os benefícios que o atendimento eficaz e de qualidade traz para as crianças com TEA no processo de transição para o EF e a falta de consenso das informações, a nível mundial, relativamente às práticas interventivas ideais nesta fase, será realizada uma investigação com famílias (com enfoque nas Mães que acompanharam os seus filhos/filhas nos anos de 2019 e 2020) sobre os estudos, estratégias e atuais práticas adotadas no Brasil. Procura-se com a presente investigação identificar as ações que os profissionais podem e devem realizar com as crianças, e comprovar a necessidade de um acompanhamento orientado que seja uma fonte de oportunidade para o sucesso efetivo na transição de cada uma destas crianças e suas famílias.

O instrumento que será utilizado como técnica de recolha de dados para a construção e interpretação das informações será a entrevista semiestruturada, de caráter individual, onde haverá uma conversa entre participante e entrevistador que se centrará em questões gerais previamente determinadas que compõem o Guião de Entrevista para Mães (roteiro proposto para a entrevista/inquérito), por forma a direcionar o raciocínio do pesquisador.

Para a construção do presente Guião foram considerados os objetivos do presente estudo analisar e compreender:

- 1- A preparação e o envolvimento da criança e da sua família no planeamento da transição;
- 2- O tipo de acompanhamento (apoio, recursos e serviços) prestado às famílias pelos profissionais da educação, na implementação da transição;

- 3- Aspetos positivos e as dificuldades vivenciadas pelas mães no processo de transição.

A partir destes objetivos tentaremos responder à seguinte questão de investigação: “Na rede pública de ensino do Distrito Federal- Brasil, o Processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental é planificado como resposta às necessidades da criança e prioridades da sua família?”

As questões do Guião estão divididas em duas partes: I- *Dados da Família*, que inclui questões que permitem caracterizar a família, e II- *O Processo de Transição*, que relaciona os objetivos da investigação, contempla a experiência que a criança e a família passaram neste processo de transição com a pré-transição, o seu decurso, e a pós-transição.

Guião de Entrevista para Mães

Entrevistador: _____ Entrevistado (nome fictício): _____
Data: ___/___/___ Local: _____ Hora Início: _____ Hora Fim: _____

Parte I – Dados da família

Questão nº 1: Informações sobre a mãe. Ideias a explorar: idade, profissão...

Questão nº 2: Informações sobre a família. Ideias a explorar: quem considera que são os elementos que constituem a sua família, se há outros filhos...

Questão nº 3: Informações sobre a criança. Ideias a explorar: idade, sexo, breve relato sobre a experiência escolar, o ano escolar em que se encontra, a situação educativa atual, as principais dificuldades...

Parte II – O processo de transição



Pré-transição - A fase de preparação/ planeamento para transição vivenciada por si e a sua participação neste processo

Questão nº 1: A forma como iniciou o processo de transição da sua criança para o EF. Ideias a explorar: responsável, era uma mudança para outra escola, quais as informações que foram prestadas à família, ocorreram reuniões de preparação,...

Questão nº 2: O processo da tomada de decisões e planeamento sobre a transição da sua criança para o EF. Ideias a explorar: responsável, participação da família, consideração das vossas preocupações e prioridades, registo e acesso das decisões tomadas...

Questão nº 3: O processo de avaliação da criança para analisar as competências necessárias para o ingresso no EF. Ideias a explorar: responsável, quando e de que forma ocorreu, participantes, instrumento utilizado (informal, formal...), acesso da família aos resultados, encaminhamento sobre as adequações curriculares necessárias para o EF, envolvimento das famílias para o desenvolvimento das competências apontadas, relação desta avaliação com a preparação da sua criança para a transição para o E.F.,...

Decurso da transição - O tipo de apoio, recursos e serviços que foram prestados à sua família pelos profissionais da educação, durante o processo de transição

Questão nº 1: A forma como ocorreu o processo de transição da sua criança para o EF. Ideias a explorar: responsável, iniciativa dos profissionais em conhecer sua criança/ família e suas necessidades, consideração da avaliação anterior na EI, o papel da mãe nesta nova fase, o cumprimento do que foi planeado na pré-transição, a adaptação/ flexibilidade do planeamento às necessidades da família e da sua criança, a relação e a comunicação entre todas as pessoas envolvidas no processo, momento de acolhimento inicial aos pais e às crianças na nova etapa, oportunidade de contactar com outros pais que estavam a viver ou viveram o mesmo processo...

Questão nº 2: Os recursos especiais e serviços da escola e comunidade durante o processo de transição. Ideias a explorar: disponibilidade/ abertura da escola para atendimento às dúvidas das famílias, esclarecimentos sobre o andamento do processo de transição do seu filho, legislação do sistema educativo, informação sobre o programa curricular do 1º ano do EF, inscrição nos serviços disponíveis na escola ou na comunidade, adequações curriculares...

Questão nº 3: O trabalho realizado na escola para a avaliação das necessidades da sua criança/família durante o processo da transição. Ideias a explorar: responsável, quando e de que forma ocorreu, participantes, instrumento utilizado (informal, formal...), acesso da família aos resultados, revisão das adequações curriculares para a sua criança, envolvimento das famílias para o desenvolvimento das competências a serem alcançadas, relação desta avaliação com a adaptação e acompanhamento da sua criança à nova turma do E.F...

Pós-transição - A sua perceção acerca de todo o processo de transição da sua criança para o EF

Questão nº 1: Os aspetos positivos/sucesso vivenciados.

Questão nº 2: As dificuldades/ barreiras vivenciadas.

Questão nº 3: O contacto da equipa com a família/criança e as dinâmicas organizadas pela escola após o processo de transição ter sido concluído.

Questão nº 4: Recomendações que sugere à escola na receção dos novos pais e crianças que vão chegar ao EF e o que você deseja para as próximas transições que sua criança vivenciará.

ANEXO 4- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INDIVIDUAL DOS DADOS

CASO A - ALICE E ALAN

DADOS DA FAMÍLIA

ALICE tem 40 anos, é casada e servidora pública. Considera-se uma pessoa tranquila, teve o Alan «no tempo certo, foi bem esperado, bem desejado» (§1), sempre fez «tudo por ele, desde o ventre até hoje» (§1). A sua família é constituída por cinco elementos: ela, o marido, o Alan, de 7 anos e mais dois filhos meninos e mais novos. A gravidez do Alan foi um pouco conturbada, teve várias contrações e passou a gestação «praticamente toda de repouso. Ele nasceu prematuro de 32 semanas, foi 10 dias para a UTI, ficou entubado, depois ficou mais algum tempo no quarto do hospital» (§3). A família achou que os atrasos dele fossem devidos ao excesso de proteção, mas com o tempo foram vendo «que não, que tinha mais coisa do que parecia ser uma simples proteção em excesso» (§4). «Então ele veio com os atrasos de fala principalmente, motor ele não teve, mas a questão de responder ao chamado dele, olhar no olho» (§5). Foi ficando cada vez mais claro, e foram percebendo, por volta dos 2 anos, traços do TEA, quando decidiram levá-lo ao neurologista e ele confirmou que a suspeita era mesmo coerente. Então, passou a ter o acompanhamento de um psicopedagogo e diversos tratamentos.

Este ano, o «Alan entrou no ensino fundamental. Gosta muito de ir para a escola e pelas conversas com a professora ele não tem dificuldade (...) a professora diz que ele tem bastante facilidade com o conteúdo» (§6). A mãe referiu que, nas atividades de sala de aula, «(...) muitas das vezes ele termina primeiro e ela tem até que achar um brinquedo para ele brincar até os outros colegas terminarem (...) Mas em casa pelo menos percebo que ele tem muita dificuldade de concentração e não sei como a professora lida com isso em sala de aula, mas ele está acompanhando» (§7).

PRÉ- TRANSIÇÃO: PLANEAMENTO

AS ETAPAS DA TRANSIÇÃO VIVENCIADAS PELAS MÃES E A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO

Segundo a mãe, como a escola já o conhecia por ele estar lá a estudar, a **preparação da família** aconteceu no momento em que «indicaram que ele iria para uma turma reduzida com outra criança especial avisando como seria essa próxima série dele. Teve uma reunião com a psicóloga da regional de ensino do plano piloto, ela conversou, contou o que observaram nele nos anos anteriores, o

que tinha lá relatado e isso tudo ajudava para eles fazerem o seu enquadramento na próxima turma inclusive para saber com qual criança ele ficaria junto» (¶8). Esta foi uma preocupação da equipa da escola, pois no «outro ano ele ficou junto com uma criança que tinha autismo também e estava um prejudicando o outro na questão de comportamento. Um tinha um comportamento mais irritadiço e acabava irritando o outro. E eles resolveram colocá-lo junto à uma criança com outra deficiência para não ter esse problema dessa vez» (¶9).

Para Maria, o **envolvimento da família** no planeamento da transição foi pequeno «de concordância, porque eles me informaram o que seria feito, que ele iria para uma turma reduzida com outras crianças típicas. Até questionei se não seria melhor uma turma especial e eles disseram que não que ele daria conta de uma turma reduzida já que ele tinha um cognitivo bom» (¶10). Porém, ela percebeu que teria abertura no planeamento da transição, pois eles sempre a «acolheram muito bem, se precisasse entrar com algum questionamento, mas realmente não houve necessidade» (¶11). Existiu um registo, a família assinou e receberam uma cópia impressa.

A mãe relatou que a **avaliação da criança para o ingresso no Ensino Fundamental** aconteceu «no início do segundo semestre antes de encerrar o ano, Alan já estava sendo avaliado sobre aquele período que passou, para saber qual era a situação dele, o que ele sabia ou não fazer, as dificuldades dele, como era o comportamento dele. Era relatório da professora regente e da professora de educação física também. A psicóloga juntava tudo, analisava e o redigia» (¶12). «A base para essa avaliação foi a observação da professora durante as aulas» (¶13). Segundo Maria, a escola reuniu-se com ela para ler em conjunto e explicar o resultado da avaliação que, após a assinatura, disponibilizou uma via para a escola e outra para a sua família.

A mãe sentiu que «eles olharam o caso dele individualmente. Pelo relatório dava para ver que eles o observaram mesmo, conheceram ele muito bem e estava individualizada a inserção dele no próximo ano» (¶13). Este facto provou que a equipa analisava bem caso a caso, fazendo com que ela se sentisse muito bem e tranquila pelo cuidado da escola. Outra situação que a mãe destacou foi o seu envolvimento desde o início do processo de desenvolvimento das competências a serem trabalhadas para a transição do seu filho para a próxima etapa. Eles «orientavam para lhe dar mais independência, apontavam quais pontos ele ainda era muito dependente e como poderia ajudar em casa para conquistar cada aspeto apontado» (¶14).

ANEXO 5- ANÁLISE DE DADOS CONJUNTA

| Categorias e subcategorias | Perspetivas da mãe |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Pré-transição - Planeamento</p> <p style="text-align: center;">As etapas da transição vivenciadas pelas mães e a participação delas no processo</p> | <p style="text-align: center;">Preparação da criança e sua família</p> <p>CASO A- ALICE sentiu que a escola deu apoio, forneceu as informações necessárias, promoveu uma reunião de esclarecimentos, demonstrou conhecer bem o Alan e deu prioridade às suas necessidades.</p> <p>CASO B- BEATRIZ sentiu que a escola falhou no suporte, no fornecimento das informações necessárias, na promoção de uma reunião de esclarecimentos, e não demonstrou conhecer bem o Bil ou deu prioridade às suas necessidades. Quando questionada sobre a <u>preparação da família</u> para a transição para o Ensino Fundamental, BEATRIZ relatou que o único apoio que recebeu foi da escola do Jardim de Infância. Quando a família solicitou que o Bil pudesse conhecer a nova escola, a diretora fez "o contacto com a nova escola, combinaram tudo e ele foi visitar com a professora e a diretora do jardim, entrando na sala e conhecendo inclusive a professora atual dele" (¶20).</p> <p>CASO C- CARLA referiu que a escola do jardim de infância e do ensino fundamental deu apoio, forneceu as informações necessárias, promoveu reunião de esclarecimentos, demonstrou conhecer bem o Caio e deu prioridade às suas necessidades, no entanto de uma forma um pouco limitada devido aos recursos disponíveis.</p> <p>CASO D- DANIELA sentiu que a escola não deu apoio, não forneceu as informações necessárias, não promoveu uma reunião de esclarecimentos, não demonstrou conhecer bem a Dália nem deu prioridade às suas necessidades. "Não houve nenhum momento de preparação com a família para o ano seguinte além do envio do relatório do jardim de infância para a escola" (¶12).</p> <p>CASO E- EMÍLIA sentiu que a escola deu suporte, acolheu com alegria os seus gémeos Edu e Eric, forneceu as informações necessárias, promoveu uma reunião de esclarecimentos, preparou os outros pais para a chegada dos seus filhos, demonstrou conhecer bem seus filhos e deu prioridade às suas necessidades. Citou o programa no jardim de infância para a integração dos alunos com a escola sequencial, contribuindo para o bem-estar dos seus filhos e toda a família.</p> <p>CASO F- FERNANDA sentiu que a escola deu apoio, forneceu as informações necessárias, promoveu uma reunião de esclarecimentos, demonstrou conhecer bem a Flor e deu prioridade às suas necessidades. Refere que todos já a conheciam, pois ela "foi para a escola que o irmão já estudava (...), a mesma escola, que estava superaberta para recebê-la e, posteriormente, para receber toda a equipe de profissionais que já a acompanhava para desenvolver um trabalho multidisciplinar" (¶21).</p> <p>CASO G- GABRIELA sentiu que a escola deu apoio, forneceu as informações necessárias, promoveu uma reunião de esclarecimentos, demonstrou conhecer bem o Gil e a Gal e deu prioridade às suas necessidades. Segundo GABRIELA, na preparação da família, "a diretora no jardim foi quem acompanhou na mudança para o ensino fundamental, a professora da sala de recursos (que sempre conversava, dava um feedback) e a professora da sala de aula, existia um conjunto desse acompanhamento" (¶19). "A escola promoveu reuniões sobre este acompanhamento, como estava o desenvolvimento deles em sala de aula, que eram poucas as crises deles na escola. Eles ficavam bem a aula inteira, nunca teve horário reduzido" (¶20).</p> <p>CASO H- HELENA sentiu que a escola não deu suporte, não forneceu as informações necessárias, não promoveu reunião de esclarecimentos, não demonstrou conhecer bem seu filho nem priorizou as suas necessidades. A preparação da família para a transição "ocorreu de forma bem dolorosa e sem intermédio de ninguém que passasse por concreto o que estava acontecendo, no jardim de infância e na escola do ensino fundamental" (¶13). A escola não se mostrou disponível para a família, "não nos passou informações sobre a escola nem sobre os direitos do meu filho, não se mostrava acessível, interessada ou aberta" (¶14).</p> |

...